UNIVERSITÉ PAUL VERLAINE - METZ



PLACE DES STÉRÉOTYPES ET DES DISCRIMINATIONS DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Rapport Final

Réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité

Sous la direction de Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner

Avec la participation de :

Nelly Ach, Javier Barcenilla, Mélanie Becker, Jane-Laure Bonnemaison, Jérôme Dinet, Gautier Drusch, Laurence Potvin-Solis, Sandrine Schoenenberger, Sabrina Sinigaglia-Amadio

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont consacré un peu de leur temps en participant directement à cette étude, dans le cadre des entretiens réalisés ou des questionnaires à renseigner et dont les informations constituent le matériau de base de cette recherche. Nous remercions également toutes les personnes au travers des structures ou établissements qu'elles représentent pour nous avoir appuyés ou aidés dans cette recherche, en mettant à notre disposition des ouvrages ou encore en acceptant de diffuser auprès de leur réseau régional ou national des informations relatives à cette étude qui a nécessité l'implication d'un grand nombre d'acteurs sur une très courte durée.

RÉSUMÉ

Ce document constitue le rapport final de l'étude sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires, commandée par la HALDE et réalisée par l'Université Paul Verlaine – Metz. Cette recherche comprend trois approches : juridique, cognitive et socio-psychologique. Cette dernière approche expose les résultats à propos de la place des femmes, des minorités visibles, des personnes en situation de handicap, des personnes homosexuelles et des seniors, dans les manuels scolaires. Chaque chapitre se conclue par des recommandations spécifiques à chaque approche et à chaque critère.

MOTS CLÉS :

stéréotypes, discriminations, manuels scolaires, genre, femmes, âge, seniors, origine, minorités visibles, orientation sexuelle, handicaps.

SOMMAIRE

INTRODUCTION

Anne-Lorraine Wagner et Pascal Tisserant

Les interrogations sur la place des discriminations dans la société française constituent un phénomène nouveau. Elles sont encore plus récentes et complexes à aborder quand elles portent sur l'école. De son côté, le manuel scolaire est également une source de questionnements permanente mais qui ne date pas d'aujourd'hui, comme le démontrent les travaux des historiens sur cette question (Choppin, 1992)[1]. Cependant, ces interrogations portent davantage sur l'évolution des manuels du point de vue de leur conception que sur la question des stéréotypes et des discriminations susceptibles d'être présents dans ce type de support. Dans certains états comme le Québec, la question de la représentation de la diversité de la société civile dans les manuels scolaires est une préoccupation qui a plus de 20 ans. Elle a été impulsée par les instances de l'éducation et elle reste une préoccupation actuelle. En France, ce n'est pas le cas et pour la première fois en 2007, une autorité administrative indépendante (la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité : HALDE), non pas spécialisée dans le domaine de l'éducation mais dans celui de la lutte contre les discriminations et la promotion de l'égalité, commande un important rapport sur la question.

L'étude de la discrimination par le biais du manuel scolaire procure l'avantage d'une certaine mise à distance émotionnelle et politique du phénomène pour l'institution scolaire. Elle facilite ainsi le recueil de données objectives sur ce fait, même si de telles études dans le contexte français sont rares et se limitent, dans la plupart des cas, au critère de sexe grâce à l'impulsion d'une volonté politique remontant à quelques années, ou au critère d'origine, grâce à la bonne volonté des chercheurs qui ont entrepris un tel travail. De plus, ces quelques travaux étudient le plus souvent des manuels d'une discipline, voire deux, mais ne comparent pas la problématique de la discrimination ou du stéréotype d'une matière à l'autre sur un grand nombre de niveaux d'études. Enfin, les démarches d'analyses utilisées recourent à des méthodologies et à des cadres de références variés, rendant la comparaison des travaux difficile.

Cette recherche commandée par la HALDE a pour objectif l'évaluation du traitement de la discrimination dans les manuels d'éducation civique, ainsi que le repérage des stéréotypes dans les manuels de différentes disciplines, à l'égard de plusieurs critères de discrimination relevant du domaine de compétence de cet organisme. Une attention particulière est portée au sexe (et plus précisément les femmes), à l'origine ou encore à l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation ou une race (nous considérons le cas des « minorités visibles », expression et choix qui sera justifié), à l'âge (et plus particulièrement les seniors), au handicap et à l'orientation sexuelle (en nous intéressant principalement à l'homosexualité).

---

[1] Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité*. Paris : Hachette éducation.

Cette recherche concerne toutes les disciplines du collège et du lycée, en enseignement général et professionnel, avec une attention plus particulière concernant les manuels d'éducation civique ou ECJS (éducation civique, juridique et sociale), mais également d'Histoire et de géographie, de sciences économiques et sociales, de français, d'anglais, de SVT (sciences de la vie et de la terre) et de mathématiques.

Cette recherche s'appuie sur des données observées dans les manuels mais également sur des attitudes d'utilisateurs recueillies auprès d'élèves par entretiens et auprès d'enseignants par entretiens complétés de questionnaires, dans des établissements scolaires publics et privés. Elle est enrichie par l'avis de professionnels d'associations ou d'institutions représentatives des catégories sociales retenues pour cette étude. Elle sollicite également le point de vue des éditeurs et d'experts du monde de l'édition. Les synthèses documentaires et les éléments théoriques en lien avec le sujet constituent, enfin, un apport indispensable et continu tout au long de ce rapport afin d'organiser de façon cohérente les différents éléments de connaissance.

Cette recherche devait être réalisée en six mois, par une équipe d'une dizaine de chercheur-e-s de l'Université Paul Verlaine de Metz et relevant de champs disciplinaires complémentaires : droit et sciences juridiques, sciences cognitives, psychologie sociale et sociologie. Cette diversité permet de mobiliser des cadres de références complémentaires, notamment à propos du premier objet de cette étude, à savoir, le traitement de la discrimination dans les manuels d'éducation civique. Pour le second, la place des stéréotypes, dans les manuels scolaires de différentes disciplines, nous avons défini un cadre original s'inspirant des théories de l'acculturation. Le cadre de référence spécialement élaboré pour cette recherche s'intitule MODEL : modèle d'ouverture à la diversité et à l'égalité dans les livres. Des outils spécialement adaptés à ce type d'analyse ont également été conçus sur mesure.

Après avoir replacé l'étude dans son contexte en rappelant les objectifs énoncés par l'appel d'offre, nous détaillerons les différentes approches que nous nous sommes proposés de mettre en oeuvre. A savoir, une approche juridique qui vise notamment à évaluer le contenu des manuels d'éducation civique traitant des questions de discrimination et d'égalité, une approche cognitive posant le problème de l'exclusion dans l'accès à l'information sur la discrimination dans les manuels scolaires, et enfin, l'approche psycho-sociologique qui regroupe plusieurs chapitres. Le premier d'entre eux est centré sur les théories et méthodes mises en oeuvre, le second est consacré aux résultats transversaux des différents critères de discrimination retenus dans cette étude. Avant la conclusion qui synthétise l'essentiel des recommandations et pose les limites de cette recherche, le rapport se poursuit par les cinq chapitres spécifiques à chaque critère, à savoir le genre avec le cas des femmes, l'origine et le cas des minorités visibles, le handicap, l'orientation sexuelle, avec le cas de l'homosexualité et enfin, l'âge avec le cas des seniors.

1. LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Ce chapitre replace l'étude dans son contexte en rappelant les objectifs fixés par l'appel d'offre de la HALDE et en exposant quelques généralités à propos du manuel scolaire.

Anne-Lorraine Wagner et Pascal Tisserant

1.1. OBJET ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

1.1.1. Objectifs de l'étude

Rappel des objectifs fixés par l'appel d'offre

Cette étude fait suite à la réponse de l'Université Paul Verlaine de Metz donnée, le 10 février 2007, à propos de l'appel d'offre de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité (HALDE). L'annonce de marchés publics n°07-606 publiée au BOAMP avait pour intitulé : *''MARCHE HALDE 07-03 : étude sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires''*.

Le marché fût officiellement accordé le 1er juin 2007 et la première réunion du comité de pilotage, le 28 juin 2007, s'est donné pour but de préciser le cadre de l'étude et a fixé les deux objectifs suivants :

1) *''l'identification du **traitement de la question de l'égalité et des discriminations** dans les manuels scolaires d'éducation civique''*

2) *''le **repérage et la représentation des stéréotypes dans les manuels scolaires** (d'autres disciplines) référant aux critères de discriminations qui relèvent du domaine de compétence de la HALDE''* .

Pour ce deuxième point, en accord avec les recommandations du comité de pilotage du 13 novembre 2007, les critères de discriminations de la HALDE retenus dans cette étude et les groupes ou catégories pour lesquelles nous étudierons la place des stéréotypes sont :

Critères étudiés (sexe, origine, handicap, orientation sexuelle, âge)

- le sexe (ou le genre) avec le cas des femmes
- l'origine et/ou l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation ou une race avec le cas des ''minorités visibles'' et plus précisément celui des personnes noires et des personnes dont une caractéristique évoque une appartenance (réelle ou supposée) et/ou une origine de type maghrébin, d'Afrique du Nord
- le handicap avec le cas des personnes en situation de handicap physique, sensoriel, intellectuel ou psychique
- l'orientation sexuelle avec le cas des personnes homosexuelles (gays, lesbiennes et bisexuel-le-s)

- l'âge avec le cas des seniors.

1.1.2. Problématique

Etude du traitement de la discrimination en éducation civique, selon 3 axes

La complexité du sujet nécessite plusieurs approches qui permettront de répondre aux questions suivantes :

1.1.2.1. Comment aborde t-on la question de la discrimination dans les manuels d'éducation civique?

L'**axe juridique** s'intéressera plus particulièrement à cette question.

L'**axe cognitif** complétera cette analyse en se proposant de comparer la différence en termes d'accès à l'information selon les ouvrages.

L'analyse des ouvrages permettra d'apporter un autre éclairage, en répertoriant notamment les critères et domaines de discrimination concernés.

Les manuels contiennent-ils des stéréotypes ?

1.1.2.2. Les manuels scolaires contiennent t-ils des stéréotypes?

L'axe psychosocial proposera une réponse à la question de la présence des stéréotypes. En nous appuyant sur des analyses existantes, nous proposons une **grille de lecture** des manuels permettant d'évaluer la présence éventuelle de stéréotypes à l'aide de critères pré-établis.

Cette analyse experte a été complétée d'une **enquête par entretiens auprès des utilisateurs** des manuels (à savoir les enseignants et les élèves) qui a permis de mettre en évidence certaines représentations concernant notre objet d'étude.

Enfin, l'enquête par entretiens réalisée à des fins exploratoires est complétée d'une **analyse quantitative par questionnaires**.

Les manuels sont-ils ouverts à la diversité ?

1.1.2.3. Les manuels scolaires sont-ils ouverts à la diversité?

Nous traitons également la problématique des stéréotypes en utilisant une échelle d'ouverture à la diversité des manuels scolaires spécialement conçue dans cet objectif (basée sur l'échelle d'acculturation de Bourhis et al., 2000).

Préconisations

1.1.2.4. Comment améliorer la manière dont les manuels scolaires traitent de la question de ces groupes discriminés et les représentent?

Ce qui a été observé grâce à la mise en oeuvre des méthodologies précédemment citées a été complété par une enquête par entretiens auprès de **spécialistes des domaines concernés.** Ces entretiens ont principalement visé à élaborer des solutions permettant d'améliorer la manière dont sont représentés différents groupes discriminés dans les manuels scolaires.

Une enquête menée auprès des principaux éditeurs permettra d'évaluer leur niveau de vigilance à l'égard de la présence des stéréotypes dans les manuels scolaires et d'envisager plus précisément les mesures à prendre pour améliorer la représentativité et la représentation de la diversité de la société française dans ces ouvrages.

Par ailleurs, nous souhaitions également contacter des **éditeurs** en vue de comprendre de quelle manière est prise en compte la question de l'ouverture à la diversité lors de la conception d'un manuel.

Les programmes scolaires laissent aux éditeurs une large marge d'interprétation, ce peut impliquer une grande diversité dans la manière de traiter de l'égalité et des discriminations en éducation civique

1.2. Cadre de l'étude

Les manuels scolaires ont une place essentielle dans la formation des élèves à la citoyenneté. Or il se trouve que la conception de ces manuels est laissée à la charge des éditeurs qui n'ont d'autres directives que le programme scolaire. Ainsi, les auteurs sont libres de traiter les thèmes prescrits de la manière qui leur paraît la plus appropriée, ce qui peut entraîner des disparités entre les ouvrages et de la concurrence entre les maisons d'édition.

Ceci implique qu'au-delà des prescriptions officielles, la conception des ouvrages offre la possibilité de prêter une plus ou moins grande attention à la représentation des différents groupes ou catégories d'une société donnée. C'est pourquoi cette étude s'intéresse également à la place des stéréotypes dans les manuels scolaires en vue de proposer des recommandations aux éditeurs afin qu'ils se donnent les moyens de les éradiquer.

Les études sur les manuels ont, jusqu'à présent, principalement porté sur les stéréotypes liés au genre ou à l'origine

Depuis la fin des années soixante-dix, certaines **études ont été réalisées sur la présence de stéréotypes dans les manuels, notamment concernant le genre**. C'est le cas du rapport d'Annie Decroux- Masson "*Papa lit et maman coud. Les manuels scolaires en bleu et rose*" (1979) ou encore le rapport au Ministre de l'Education Nationale "*La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*" (1997) de Simone Rignault et Philippe Richert.

Les pouvoirs publics ont également pris des mesures allant dans ce sens : le Secrétariat à la condition féminine constitua en 1981 une commission de contrôle ayant pour fonction d'évaluer les outils pédagogiques afin d'en retirer les stéréotypes. Tout comme le Ministère des Droits des femmes qui créa une commission nationale de relecture des manuels scolaires.

Toutefois, les études et actions sur ce thème demeurent insuffisantes et n'ont qu'à de très rares occasions concerné d'autres critères que le genre. En effet, si les manuels scolaires français font l'objet d'études sérieuses d'un point de vue historique (Choppin, 1992), la prise en compte de dimensions socio-psychologiques reste plus rare, voire inexistante dans certains cas, et la place des stéréotypes des différentes catégories sociales ou groupes représentatifs de la société française reste à étudier dans bien des cas.

De la même façon, si certaines disciplines font l'objet d'études plus approfondies, les recherches sur les manuels scolaires ne se sont pas orientées prioritairement vers ceux d'éducation civique. Cette absence d'intérêt s'adresse également aux études sur le traitement de la discrimination par les manuels scolaires qui sont inexistantes. Par conséquent, les approches juridiques et cognitives de cette question se fixent pour objectif de défricher un terrain de recherche encore inexploré.

Nous préciserons, après avoir décrit la composition de l'équipe, la notion de manuel scolaire, avant de présenter les différentes approches que nous avons mis en oeuvre pour répondre à la problématique.

1.3. Composition de l'équipe

Notre équipe comprend des psycho-sociologues, juristes et cognitivistes issus de trois laboratoires de l'université Paul Verlaine - Metz

Cette étude nécessite, en raison de la thématique, une diversité des approches. En effet, la question des stéréotypes et discriminations est un champ d'étude particulièrement investi en psychologie sociale, de plus la rigueur méthodologique de cette discipline paraît s'imposer pour la conception d'outils de mesure et tout au long de l'étude, aussi bien dans le traitement statistique que dans l'explication des résultats et les préconisations.

Ensuite, dans la mesure où cette étude demande également des compétences en pédagogie, notamment en termes d'accès et d'utilisation des informations contenues dans les manuels scolaires, le recours à la psychologie cognitive dont l'un des objets d'étude privilégiés est l'apprentissage, s'avère particulièrement adapté.

Enfin, compte tenu de nos objectifs d'étudier "*la manière dont sont traités le droit des discriminations et le concept d'égalité dans les manuels d'éducation civique*", une approche juridique s'avère incontournable.

C'est pourquoi notre équipe se compose de chercheurs de chacune de ces spécialités, appartenant à trois laboratoires.

1.2.1. Une approche psycho sociologique

L'équipe chargée de l'approche psycho-sociologique se compose, pour **LabPsyLor - ETIC**[2] de Pascal Tisserant, Maître de conférences en psychologie sociale, Anne-Lorraine Wagner et Sandrine Schonenberger, Doctorantes en psychologie sociale, ainsi que Mélanie Becker et Gautier Drusch, étudiants en Master de psychologie.

Enfin, pour **2L2S/ERASE**[3], **Sabrina Sinigaglia-Amadio**, Docteure en sociologie.

1.2.2. Une approche cognitive

Javier Barcenilla, Maître de conférences en psychologie cognitive, et **Jérôme Dinet**, Maître de conférences en psychologie et ergonomie cognitive (**LabPsyLor - ETIC**), spécialisés dans la question de l'apprentissage et dans l'évaluation de l'utilisabilité des outils de formation, ont en charge l'analyse cognitive.

1.2.3. Une approche juridique

Laurence Potvin-Solis, Maître de Conférences en Droit public HDR, organisatrice des journées Jean Monnet "*la non-discrimination face aux inégalités de traitement entre les personnes en Europe*", **Nelly Ach**, Maître de Conférences en Droit public (ayant réalisé une thèse sur La liberté de l'enseignement face à l'intervention

---

[2] Equipe Transdisciplinaire sur l'Interaction et la Cognition

[3] Laboratoire lorrain de sciences sociales – Equipe de recherche en anthropologie et sociologie de l'expertise

publique) et **Jane-Laure Bonnemaison**, Doctorante en Droit public sont responsables de l'axe juridique. Toutes trois sont membres du laboratoire **ID2**.

1.4. LE MANUEL SCOLAIRE

1.4.1. Typologie des livres scolaires

Catégories de livres scolaires

Choppin (1992)[4] distingue quatre grandes catégories de livres scolaires:

Les manuels:

Il s'agit des ouvrages "*conçus dans l'intention, plus ou moins explicite ou manifeste (...) de servir de support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire*".

Les éditions classiques:

Elles concernent les oeuvres classiques reproduites en totalité ou en partie "*abondamment annotées ou commentées à l'usage des classes*".

Les outils de référence:

Ces outils sont des compléments dont l'utilisation s'étend sur plusieurs cycles voire sur l'intégralité de la scolarité (dictionnaires, atlas, précis, mémentos, recueils de documents…)

Les ouvrages parascolaires:

Ils arrivent généralement en supplément, considérés comme des "*auxiliaires facultatifs de l'apprentissage*", destinés à la révision ou à la remise à niveau de l'élève, qui, le plus souvent, s'en sert seul, dans le cadre d'un usage domestique (cahiers de vacances…)

1.4.2 Ouvrages scolaires: définitions

Définition de l'objet d'étude

La distinction essentielle, compte tenu de nos objectifs, tient donc dans ce que Choppin[5] nomme "l*es livres scolaires stricto sensu*", c'est à dire, ceux conçus "*dans l'intention explicite (...) ou manifeste*" de servir à l'enseignement scolaire (que nous nommerons manuels), et les ouvrages initialement prévus pour un usage plus large, ayant acquis une dimension scolaire en raison de leur abondante utilisation dans l'institution scolaire, parce qu'ils ont été substitués aux ouvrages de la première catégorie, lorsque l'acquisition de ces derniers était impossible, parce que les enseignants les jugeaient plus adaptés ou moins coûteux, ou encore parce qu'une décision administrative leur avait conféré ce statut.

Le décret n°2004-922 du 31 août 2004 modifiant le décret n°85-862 du 8 août 1985, précise que "*sont considérés comme livres scolaires, au sens de l'alinéa 4 de l'article 3 de la loi du 10 août 1981 susvisée, les manuels et leur mode d'emploi,*

---

[4] Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité.* Paris : Hachette éducation.

[5] Op. Cit.

ainsi que les cahiers d'exercices et de travaux pratiques qui les complètent ou les ensembles de fiches qui s'y substituent, régulièrement utilisés dans le cadre de l'enseignement primaire, secondaire et préparatoire aux grandes écoles, ainsi que des formations au brevet de technicien supérieur, et conçus pour répondre à un programme préalablement défini ou agréé par les ministres concernés".

Au regard de la typologie proposée, nous pouvons considérer le manuel scolaire comme une catégorie de livres scolaires, catégorie sur laquelle portera notre étude.

1.4.3. La conception des manuels scolaires

En France, une tradition libérale entoure la conception des manuels dont la charge revient intégralement aux éditeurs qui ont pour seule prescription le programme scolaire, préalablement établi par le Ministère de l'Education Nationale.

La mise en circulation des manuels scolaires en France se fait sans contrôle de l'état qui n'exerce qu'un rôle prescriptif des questions et thématiques à aborder

Une fois le manuel conçu, aucune habilitation n'est nécessaire pour le commercialiser.

Le choix des manuels utilisés par les élèves revient ensuite aux enseignants.

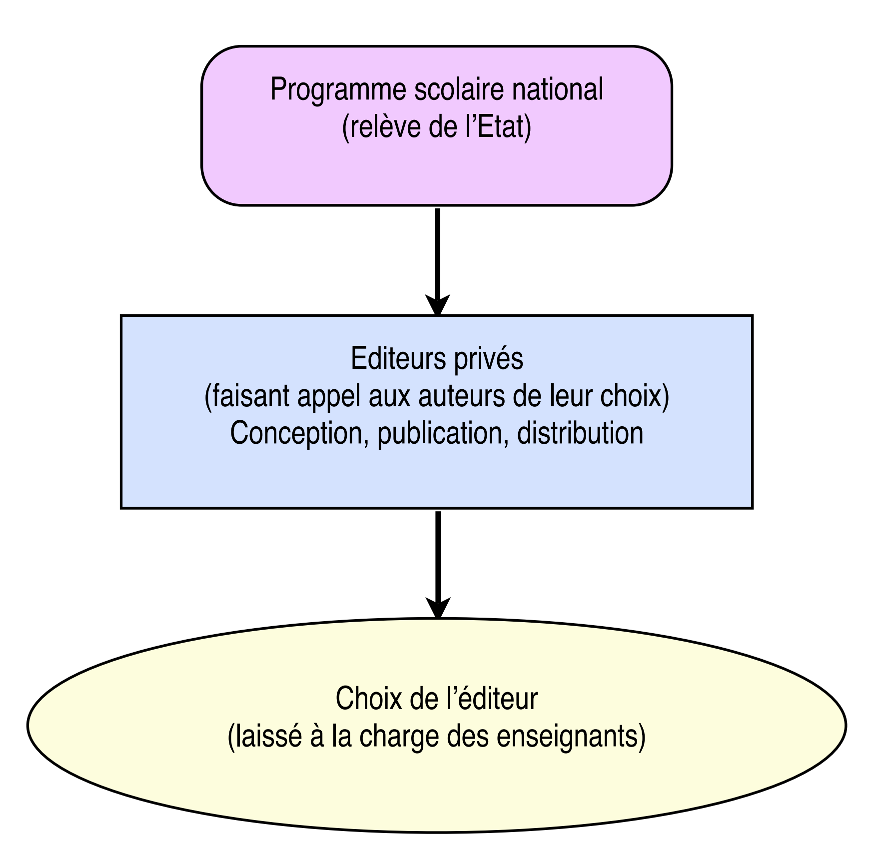


Fig. 1.4.3.1. Processus de conception et de distribution des manuels scolaires

1.4.4. Un instrument d'influence

Selon Choppin, le manuel est un instrument d'influence car il s'adresse à des esprits jeunes, encore malléables, mais aussi parce que "*son contenu (...) est permanent"*, que sont utilisation fréquente garantie une "*lente imprégnation"*. Enfin, en raison de sa diffusion massive, le manuel scolaire devient un *"instrument de pouvoir"*.

C'est donc tout naturellement que se pose la question de la gestion de son contenu. Un peu plus loin, Choppin explique les raisons de l'"*impossible neutralité"* des manuels, ajoutant que *"le choix de la langue (...) et du style (...), la sélection des sujets et des textes, l'organisation et la hiérarchisation des connaissances, obéissent à des objectifs politiques, moraux, religieux, esthétiques, idéologiques, le plus souvent implicites"*.

Cette partialité inévitable des manuels est d'autant plus complexe à détecter que l'idéologie et les valeurs véhiculées sont généralement consensuelles et reflètent la pensée dominante d'une époque.

Leur pouvoir d'influence, allié à leur dépendance au contexte social dans lequel ils émergent, font aussi des manuels un "*objet de polémique*"… Ces polémiques perdurent aujourd'hui, même si l'influence des manuels se trouve limitée, notamment en raison de la multiplication et de la diversité des sources d'informations et d'influence accessibles aux élèves.

1.4.5. Manuels scolaires et controverses

Le manuel scolaire source de polémiques : Choppin distingue "deux guerres des manuels"

Choppin décrit ce qu'il appelle deux "guerres des manuels". La première intervient en 1882 et se solde par le retrait de quatre manuels d'instruction civique et morale, accusés d'avoir *"violé la neutralité religieuse"* par le clergé et la presse catholique. Par la suite, et ce, malgré les interventions de Jules Ferry visant à apaiser les tensions, une vingtaine de manuels d'inspiration catholique, cette fois, furent encore interdits par les autorités dans les écoles libres.

La seconde "guerre des manuels" débute en 1899 pour se clore en 1914, avec l'arrivée de la première guerre mondiale. Amalvi met en évidence les deux phases de cette période: de 1899 à 1907 s'affrontent pacifistes revendiquant des valeurs "internationales" et défenseurs des valeurs nationales et de la patrie.

A partir de 1907, ce sont les catholiques qui, avec l'appui de la droite, dénoncent le contenu "*impie et antipatriotique*" de certains manuels, s'opposant ainsi à la gauche Républicaine.

En 1913, les autorités introduisent dans la réglementation la possibilité, pour les pères de famille, de se positionner quant à l'usage de certains manuels, avant que ne soient établies les listes départementales, et, en cas de litige, de solliciter le ministre afin d'interdire les manuels au contenu considéré comme problématique.

Par la suite, et jusqu'à nos jours, le manuel n'a cessé d'être l'objet de conflits divers tels que les enjeux de sa gratuité, ses contenus politiques et idéologiques, toujours, ou encore la présence de stéréotypes raciaux ou sexistes ayant fait l'objet d'un grand nombre de publications.

Nous verrons comment a été étudiée cette question et les perspectives qui s'ouvrent dans le cadre de cette recherche.

2. ANALYSE JURIDIQUE DE LA DISCRIMINATION ET DE L'ÉGALITÉ DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Nelly Ach, Jane-Laure Bonnemaison, Laurence Solis-Potvin

2.1. APPROCHE JURIDIQUE

Etymologiquement, discrimination vient du latin, *discriminationem*, distinction. Ainsi discriminer signifierait distinguer, c'est-à-dire d'après le Littré, « ne pas confondre ».

Une discrimination se définit juridiquement comme « une distinction de droit ou de fait entre individus ou groupes aboutissant à une inégalité »[6] ; parallèlement, nous admettrons avec Rémy Hernu, que la non-discrimination consiste en « une limite se manifestant par l'interdiction de certains critères de différenciation qui vise à garantir le respect des valeurs essentielles sur lesquelles repose l'ordre juridique »[7]. Egalité et non-discrimination apparaissent donc intimement liées, cette dernière s'entendant comme « l'expression spécifique du principe général d'égalité »[8].

2.1.1. Du principe d'égalité au principe de non-discrimination

Il s'agira de développer les dispositions générales et fondatrices de notre système, relativement aux principes d'égalité et de non-discrimination, afin d'expliquer en amont les propositions que nous formulerons à l'attention des éditeurs.

Notions

Selon le principe d'égalité, « tous les individus ont, sans distinction de personne, de race ou de naissance, de religion, de classe ou de fortune, ni aujourd'hui, de sexe, la même vocation juridique au régime, charges et droits, que la loi établit »[9]. Il s'agit d'admettre une égale prétention en termes de droits qu'une même reconnaissance aux devoirs. Son acception résulte d'une « passion pour l'égalité qui caractérise la

---

[6] G. Soulier, « Discrimination », *Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit*, A.-J. Arnaud (dir.), LGDJ, 1993.

[7] R. Hernu, *Principe d'égalité et principe de non-discrimination dans la jurisprudence de la Cour de Justice des Communautés européennes*, LGDJ, 2003.

[8] CJCE, 19 octobre 1977, *Ruckdeschel*, 117/76.

[9] G. Cornu, « Egalité », *Dictionnaire de vocabulaire juridique*, PUF, 1987.

représentation française de la vie en société »[10] ; ainsi, comme nous le verrons, ce principe est garanti au plus haut niveau en droit interne[11].

Dans ce sens, toute violation ou atteinte au principe d'égalité s'entend comme discriminatoire[12]. Gérard Cornu définit la discrimination comme la « différenciation contraire au principe de l'égalité civile consistant à rompre celle-ci au détriment de certaines personnes en raison de leur appartenance raciale ou confessionnelle, plus généralement par application de critères[13] sur lesquels la loi interdit de fonder des distinctions juridiques ». Il s'agit en effet d' « un traitement différentiel consistant à refuser à des individus, à des groupes ou à des Etats, des droits ou des avantages qui sont reconnus par ailleurs à d'autres » ; donc la discrimination « s'oppose à l'égalité de traitement (souvent désignée par le terme de non-discrimination) »[14].

En cela, comme on le verra ultérieurement, des mécanismes de protection ont été mis en place.

Il est dès lors intéressant de relever qu'à travers la consécration du principe de non-discrimination, le raisonnement juridique a évolué : ce n'est plus l'individu en tant que tel qui est pris en compte mais le groupe auquel il appartient. Lutter contre la discrimination engendre *de facto* la consécration de catégories d'individus et pousse par conséquent à différencier les personnes en les incluant dans des groupes, dits minoritaires, afin de garantir leurs droits face à la majorité. L'individu n'est plus tant perçu pour ses qualités propres mais pour ce qui le rapproche d'autres individus. Or, « le droit constitutionnel français […] s'est construit[15] sur le principe d'un strict individualisme et le refus de la reconnaissance de groupes ou peuples minoritaires auxquels pourraient être attribués des droits collectifs »[16]. Et c'est bien selon une dynamique internationale que le droit français a été amené à protéger certains individus selon une logique catégorielle[17].

---

[10] http://www.conseil-constitutionnel.fr/dossier/quarante/notes/princeg2.htm.

[11] « Le principe d'égalité n'est pas un principe comme les autres », O. Jouanjan, « Egalité », *Dictionnaire de la culture juridique*, PUF, 2005, p. 585.

[12] L'*affirmative action* ou discrimination positive ne sont pas illégitimes si elles se justifient selon certains critères que nous relèverons ci-après.

[13] Les principaux critères prohibés par la loi sont : l'âge ; le sexe ; l'origine ; « l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation, une race » ; le handicap ; les convictions religieuses ; les opinions politiques ; les activités syndicales ; l'état de santé ; l'orientation sexuelle ; la situation de famille ; les mœurs ; l'apparence physique ; le patronyme ; les caractéristiques génétiques ou encore l'état de grossesse.

[14] G. Cornu, « Discrimination », *Dictionnaire de vocabulaire juridique*, PUF, 1987.

[15] Déc. 146 DC du 18 novembre 1982, *Quotas par sexe* ; déc. DC du 9 mai 1991, *Peuple corse* ; déc. 412 DC du 15 juin 1999, *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*.

[16] O. Jouanjan, *op. cit.*, p. 589.

[17] F. Sudre, *Droit européen et international des droits de l'homme*, PUF, 8e éd., 2006, p.207 : « Divers critères de discrimination ont été à l'origine d'un mouvement de protection catégorielle, caractéristiques d'une certaine tendance de la proclamation internationale au « morcellement de l'homme » ».

La prohibition de la discrimination

Le principe de non-discrimination s'entend comme « une garantie d'uniformité de traitement de tous les individus et permet aux personnes appartenant aux minorités de jouir, sur un strict pied d'égalité, des mêmes droits que les autres citoyens. […] De telles mesures spéciales, qui tendent à assurer une égalité réelle entre les membres d'un groupe minoritaire et les autres individus, ne sauraient elles-mêmes passer pour discriminatoires »[18].

Selon cette approche, seules les différences de traitement injustifiées, incohérentes et disproportionnées sont sanctionnées par notre droit : l'atteinte au principe d'égalité apparaît alors illégitime.

Ce principe constitutionnel reçoit une résonance particulière et hautement symbolique au sein de notre tradition républicaine :

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 :

Article 1er : « *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* » ;

Article 6 : « *La Loi est l'expression de la volonté générale. […] Elle doit être la même pour tous, soit qu'elle protège, soit qu'elle punisse. Tous les citoyens étant égaux à ses yeux sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents* ».

Préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 :

« *Au lendemain de la victoire remportée par les peuples libres sur les régimes qui ont tenté d'asservir et de dégrader la personne humaine, le peuple français proclame à nouveau que tout être humain, sans distinction de race, de religion ni de croyance, possède des droits inaliénables et sacrés.* […] *La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme* ».

Article 1er de la Constitution du 4 octobre 1958 :

« *La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances* ».

Selon la théorie de la hiérarchie des normes, accorder une valeur constitutionnelle à un principe lui assure un degré de protection élevé : plus la norme consacrant un principe sera élevée, plus la protection de celui-ci sera importante. Or, notre propre tradition constitutionnelle et jurisprudentielle consacre la place de la Constitution (et

[18] F. Sudre, *op. cit.* , p. 98.

du bloc de constitutionnalité[19]) au sommet de la hiérarchie des normes[20]. Donc toutes les normes inférieures à la Constitution devront respecter les principes qu'elle consacre.

En cela, notre législation prohibe la discrimination[21]. Ainsi, « toute distinction opérée entre les personnes physiques à raison de leur origine, de leur sexe, de leur situation de famille, de leur grossesse, de leur apparence physique, de leur patronyme, de leur état de santé, de leur handicap, de leurs caractéristiques génétiques, de leurs moeurs, de leur orientation sexuelle, de leur âge, de leurs opinions politiques, de leurs activités syndicales, de leur appartenance ou de leur non-appartenance, vraie ou supposée, à une ethnie, une nation une race ou une religion déterminée» constitue un délit pénalement sanctionné[22]. Pour autant, certaines distinctions peuvent se justifier : « le principe de non-discrimination et l'égalité qui le sous-entend ne sont pas incompatibles avec l'existence de statuts spéciaux, applicables à des catégories objectivement définies. […] En revanche, il ne peut s'accommoder de différences de traitement abandonnées à l'arbitraire »[23].

D'une part, il ne saurait être question d'égalité de traitement dès lors qu' « une distinction est introduite entre des situations analogues ou comparables »[24] ; en effet,

---

[19] Le bloc de constitutionnalité s'est défini et élargi au fur et à mesure de l'impulsion donnée par le Conseil constitutionnel. Cet ensemble est composé du texte même de la Constitution, de son Préambule et enfin de tous les textes auxquels il renvoie : Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen ou encore Préambule de la Constitution de 1946.

[20] Article 54 de la Constitution du 4 octobre 1958 : « Si le Conseil Constitutionnel, saisi par le Président de la République, par le Premier Ministre, par le Président de l'une ou l'autre assemblée ou par soixante députés ou soixante sénateurs , a déclaré qu'un engagement international comporte une clause contraire à la Constitution, l'autorisation de ratifier ou d'approuver l'engagement international en cause ne peut intervenir qu'après révision de la Constitution » ; article 55 : « Les traités ou accords régulièrement ratifiés ou approuvés ont, dès leur publication, une autorité supérieure à celle des lois, sous réserve, pour chaque accord ou traité, de son application par l'autre partie ». La jurisprudence tant administrative que judiciaire a également consacré la prééminence de la norme constitutionnelle sur toutes les autres : CE, 30 octobre 1998, *Sarran, Levacher et autres*, Lebon, p. 368 ; Ass. Plén. , 2 juin 2000, *Fraisse*, D. 2000, p. 865.

[21] Par exemple, l'article 16-13 du Code civil : « Nul ne peut faire l'objet de discrimination en raison de ses caractéristiques génétiques » ou encore l'article L. 123-1 du Code du travail : « Sous réserve des dispositions particulières du présent code et sauf si l'appartenance à l'un ou l'autre sexe est la condition déterminante de l'exercice d'un emploi ou d'une activité professionnelle, nul ne peut : a) Mentionner ou faire mentionner dans une offre d'emploi, quels que soient les caractères du contrat de travail envisagé, ou dans toute autre forme de publicité relative à une embauche, le sexe ou la situation de famille du candidat recherché ; b) Refuser d'embaucher une personne, prononcer une mutation, résilier ou refuser de renouveler le contrat de travail d'un salarié en considération du sexe, de la situation de famille ou de la grossesse ou sur la base de critères de choix différents selon le sexe, la situation de famille ou la grossesse ; c) Prendre en considération du sexe ou de la grossesse toute mesure, notamment en matière de rémunération, de formation, d'affectation, de qualification, de classification, de promotion professionnelle ou de mutation.

[22] Article 225-1 du Code pénal. Pour un exemple jurisprudentiel : Cass. Crim. 17 décembre 2002, Bull. crim. n° 227, à propos duquel un maire et son adjoint avaient été condamnés pour avoir soumis à délibération une prime de naissance sous condition de nationalité.

[23] M. Danti-Juan, « *Discrimination* », *Dictionnaire de la justice*, PUF, 2004, p. 341.

[24] CEDH, *Van Der Mussele c/ Belgique*, 23/11/1983, A. 70 § 46.

« la formule judiciaire la plus répandue de l'égalité s'énonce ainsi : ce qui est essentiellement semblable doit être traité de manière identique ; ce qui est essentiellement dissemblable doit être traité de manière différente »[25].

Et selon une acception traditionnelle du Conseil constitutionnel, « le principe d'égalité ne s'oppose (pas) à ce que le législateur règle de façon différente des situations différentes »[26].

D'autre part, instituer une distinction en faveur d'un groupe d'individus, si elle est raisonnable, cohérente et proportionnée, n'est pas prohibé au regard du principe d'égalité. Ainsi, retenons avec le Professeur Jacqueline Morand-Deviller, que « le principe d'égalité n'exclut pas la diversité mais seulement les privilèges, la partialité et la subjectivité. Les différences doivent être justifiées et fondées sur des critères objectifs et rationnels, ce qui autorise des discriminations positives »[27].

Dans ce sens, la jurisprudence influente de la Cour européenne des droits de l'homme, a dégagé deux critères cumulatifs à l'admission d'une discrimination : d'une part, une différence de traitement dans l'exercice ou la jouissance d'un droit et d'autre part un manque de justification objective[28]. Il s'agit, toujours selon la Cour d'envisager la discrimination comme le fait de traiter un individu « moins bien qu'un autre sans justification adéquate »[29]. L'appréciation du juge se fera dès lors *in concreto* ; la différence de traitement devant poursuivre « un but légitime » selon « un rapport raisonnable de proportionnalité entre les moyens employés et le but visé »[30]. Enfin, les critères énoncés à l'article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme ne sauraient constituer une liste exhaustive[31] : au regard de la jurisprudence de la Cour de Strasbourg, toute discrimination est interdite[32].

La Cour de justice des communautés européennes se rapproche, sur certains points de la Cour européenne des droits de l'homme au regard de la défense des droits et

---

[25] O. Jouanjan, *op. cit.* , p. 586.

[26] http://www.conseil-constitutionnel.fr/dossier/quarante/notes/princeg2.htm.

[27] J. Morand-Deviller*, Droit administratif*, Montchrestien, 10e éd., 2007, p. 495.

[28] CEDH, 23 juillet 1968, *Affaire linguistique belge,* A. 6 § 10.

[29] CEDH, 28 mai 1985, *Abdulziz, Cabales et Balkandali c/ Royaume-Uni*, A. 94 § 82.

[30] CEDH, *Affaire linguistique belge*, *op. cit.*

[31] L'article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme prohibe la discrimination : « La jouissance des droits et libertés reconnus dans la présente Convention doit être assurée, sans distinction aucune, fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, la langue, la religion, les opinions politiques ou toutes autres opinions, l'origine nationale ou sociale, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance ou toute autre situation ».

[32] CEDH, 8 juin 1976, *Engel et autres c/ Pays-Bas*, A. 22 § 72 ; CEDH, 28 novembre 1984, *Rasmussen c/ Danemark*, A. 87 § 34.

libertés[33] et « fusionne » notamment les principes d'égalité et de non-discrimination[34] : « Pour la Cour, principes d'égalité et de non-discrimination ont des finalités identiques »[35], ainsi qu'en témoigne notamment l'article 2 de la directive du 29 juin 2000[36]. Néanmoins, la Cour de Luxembourg consacre une autre approche de la discrimination qu'elle décline selon la distinction discrimination directe et discrimination indirecte[37]. « Une discrimination directe se produit lorsque, pour des raisons de race ou d'origine ethnique, une personne est traitée de manière moins favorable qu'une autre ne l'est, ne l'a été ou ne le serait dans une situation comparable ; une discrimination indirecte se produit lorsqu'une disposition, un critère ou une pratique apparemment neutre est susceptible d'entraîner un désavantage particulier pour des personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée par rapport à d'autres personnes, à moins que cette disposition, ce critère ou cette pratique ne soit objectivement justifié par un objectif légitime et que les moyens de réaliser cet objectif ne soient appropriés et nécessaires »[38].

Dans cette logique, la Cour de justice des communautés européennes fait jouer au principe de non-discrimination un rôle essentiel en ce qu'il participe à la réalisation d'une égalité matérielle : « Le traitement différent de situations non comparables ne permet pas de conclure automatiquement à l'existence d'une discrimination ; […] la discrimination matérielle aurait consisté à traiter, soit de manière différente des situations similaires, soit de manière identique des situations différentes »[39]. Par exemple, conformément aux dispositions de la directive du 9 février 1976[40], la Cour reconnaît la licéité de certaines actions dites positives, c'est-à-dire prises en vue d'instaurer une égalité matérielle, une égalité réelle entre les sexes[41]. Ainsi, elle

---

[33] Il est en effet intéressant de noter qu'à l'occasion de sa jurisprudence, la Cour de justice consacre des principes généraux de droit communautaire, inspirés notamment par la Convention européenne des droits de l'homme.

[34] CJCE, 19 octobre 1977, *Ruckdeschel*, 117/76 ; CJCE, 14 décembre 2002, *Rodriguez Caballero*, C-442/00.

[35] S. Gervasoni, « *Principe d'égalité et principe de non-discrimination : quelques considérations tirées de la jurisprudence de la Cour de justice* », Septièmes Journées d'Etudes du Pôle européen Jean Monnet, Metz, 27, 28 et 29 novembre 2007.

[36] Article 2 de la directive 2000/43 du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique : « Aux fins de la présente directive, on entend par "principe de l'égalité de traitement", l'absence de toute discrimination directe ou indirecte fondée sur la race ou l'origine ethnique ».

[37] Pour exemples jurisprudentiels : CJCE, 7 juin 1977, *Bertoni c/ Parlement*, 20/71 ; CJCE, 3 octobre 2006, *Cadman*, C-17/05.

[38] Article 2 de la directive 2000/43 du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique.

[39] CJCE, 17 juillet 1963, *Italie c/ Commission*, 13/63.

[40] Directive 76/207 du 9 février 1976 relative à la mise en oeuvre du principe de l'égalité de traitement entre hommes et femmes en ce qui concerne l'accès à l'emploi, à la formation et à la promotion professionnelles, et les conditions de travail.

[41] CJCE, 17 octobre 1995, *Kalanke*, 50/93.

admet un traitement différent entre personnes placées en situation différente[42] : « L'interdiction de la discrimination doit se faire sans préjudice du maintien ou de l'adoption de mesures destinées à prévenir ou à compenser des désavantages chez un groupe de personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée, et ces mesures peuvent autoriser l'existence d'organisations de personnes d'une race ou d'une origine ethnique donnée lorsque leur objet principal est la promotion des besoins spécifiques de ces personnes »[43].

L'examen de la construction communautaire montre que « le principe de non-discrimination est devenu un principe, la lutte contre les discriminations étant désormais un objectif »[44]. C'est effectivement ce que consacre l'article 13 du Traité : « Sans préjudice des autres dispositions du présent traité et dans les limites des compétences que celui-ci confère à la Communauté, le Conseil, statuant à l'unanimité sur proposition de la Commission et après consultation du Parlement européen, peut prendre les mesures nécessaires en vue de combattre toute discrimination fondée sur le sexe, la race ou l'origine ethnique, la religion ou les convictions, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle ». C'est notamment « pour assurer l'application effective du principe d'égalité et rendre plus difficilement justifiables des différences de traitement qui seraient fondées sur de tels critères »[45] qu'a été prise la directive du 27 novembre 2000[46]. Cette norme communautaire a « pour objet de lutter contre la discrimination fondée sur la religion ou les convictions, l'handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle ». Elle précise, en outre, que « le principe de l'égalité de traitement s'entend de l'absence de toute discrimination directe ou indirecte »[47].

Ainsi, bien que le principe de non-discrimination ait, dans un premier temps, été davantage conçu en tant qu'instrument de réalisation d'objectifs économiques au sein de l'Union, il contribue à la consécration d'une Europe protectrice des droits fondamentaux[48], et est désormais un principe de droit constitutionnel[49].

---

[42] CJCE, 2 octobre 2003, *Garcia Avello*, 148/02.

[43] Directive 2000/43 du 29 juin 2000, *op. cit.*

[44] S. Barbou des Places, « *Signification et fonction du principe de non-discrimination en droit communautaire* », Septièmes Journées d'Etudes du Pôle européen Jean Monnet, Metz, 27, 28 et 29 novembre 2007.

[45] S. Gervasoni, « *Principe d'égalité et principe de non-discrimination : quelques considérations tirées de la jurisprudence de la Cour de justice* », Septièmes Journées d'Etudes du Pôle européen Jean Monnet, Metz, 27, 28 et 29 novembre 2007.

[46] Directive 2000/78/ du 27 novembre 2000 portant création d'un cadre général en faveur de l'égalité de traitement en matière d'emploi et de travail.

[47] Directive 2000/78/ du 27 novembre 2000, *op. cit.*

[48] CJCE, 11 juillet 1985, *Ministère public c/ Robert Heinrich Maria Musch*, 137/84 ; CJCE, 30 septembre 1975, *Cristini,* 32/75 ; CJCE, 12 mai 1998, *Martinez Sala*, 85/96.

[49] CJCE, 18 janvier 2001*, Commission c/ Italie*, 162/99.

La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne trouve son fondement dans cette nouvelle étape de la construction européenne : consacrer un socle commun de droits reconnus à tout citoyen européen[50]. L'Union européenne devient un véritable modèle politique de promotion et de défense des droits de l'homme. En effet, « l'ancrage des droits fondamentaux communautaires dans un catalogue écrit propre à l'Union européenne contribuera de la sorte à développer chez le citoyen européen le sentiment que la communauté à laquelle il appartient est une communauté de droits dans laquelle ses droits et libertés sont reconnus et garantis contre tous les pouvoirs »[51].

Ainsi, son article 1er énonce : « Toutes les personnes sont égales en droit » et l'article 2 de poursuivre : « Est interdite, toute discrimination fondée notamment sur le sexe, la race, la couleur, les origines ethniques ou sociales, les caractéristiques génétiques, la langue, la religion ou les convictions, les opinions politiques ou toute autre opinion, l'appartenance à une minorité nationale, la fortune, la naissance, un handicap, l'âge ou l'orientation sexuelle ». Mais la Charte précise que des mesures positives prises à l'encontre de certains individus ou groupes d'individus ne sauraient passer pour discriminatoires : « Le principe de l'égalité n'empêche pas le maintien ou l'adoption de mesures prévoyant des avantages spécifiques en faveur du sexe sous-représenté »[52].

Ainsi, au regard des normes de droit communautaire, tant originaire que dérivé[53], et de la jurisprudence de la Cour de Luxembourg, une différence de traitement ne peut se justifier que si elle trouve son fondement dans des considérations objectives et non laissées à l'arbitraire[54].

Les juridictions internes adoptent le même raisonnement.

Le Conseil constitutionnel retient notamment que « s'il est loisible au législateur de déroger » à certaines dispositions légales « en vue de permettre la diversification de l'accès des élèves du second degré aux formations dispensées par l'Institut d'études politiques de Paris, c'est à la condition que les modalités particulières […] reposent

---

[50] La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne est le fruit d'un véritable consensus entre les Etats membres et les institutions communautaires. Elle a été proclamée une première fois lors du sommet européen de Nice le 7 décembre 2000, et une seconde fois très récemmment dans la logique de la signature du Traité de Lisbonne. Ce dernier fait référence à la Charte, ce qui aura pour effer de lui accorder un effet direct au sein des Etats membres dès la ratification, car, en effet, la Charte est dépourvue d'une véritable force juridique, dans ce sens que les justiciables ne peuvent utilement l'invoquer à l'appui d'un recours devant les juridictions internes : CE, 5 janvier 2005, *Deprez et Baillard*, RFDA 2005, p. 67.

[51] P. Gaia, « *La Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne* », RFDC 204, n° 58, p. 227.

[52] Article 23 de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne.

[53] On oppose le droit communautaire dérivé, c'est-à-dire issu des règlements et directives, au droit communautaire originaire, c'est-à-dire celui issu des traités.

[54] CJCE, 22 novembre 2005, *Mangold*, C-144/04.

sur des critères objectifs de nature à garantir le respect de l'exigence constitutionnelle d'égal accès à l'instruction »[55].

La jurisprudence administrative va dans le même sens : « Considérant que pour exercer légalement la compétence dérogatoire qui lui a été attribuée […] le conseil de direction de l'IEP de Paris, s'il entend adopter des procédures particulières d'admission destinées à diversifier le recrutement d'élèves de l'enseignement du second degré […] doit lui-même définir des modalités reposant sur des critères objectifs […] »[56]. En effet, « la prise en compte de tels critères (le sexe, la race ou l'ethnie, etc.) constitue *prima facie* une discrimination et la justification d'une différence de traitement fondée sur un tel critère suppose, au moins d'en démontrer non pas seulement « la raisonnabilité » mais la « nécessité »[57].

La question de la discrimination est bien au cœur des préoccupations éducatives, tant au regard de l'accès à l'enseignement supérieur, ainsi qu'en témoigne la jurisprudence ci-dessus relevée, que du système éducatif dans son ensemble.

2.1.2. La non-discrimination, enjeu éducatif politiquement encouragé

L'enjeu éducatif que revêt le principe de non-discrimination bénéficie d'une attention particulière de la part des instances internationales, européennes, communautaires et internes.

Au plan international

- La Convention internationale des droits de l'enfant[58] :

Ce texte hautement symbolique énonce l'impératif de « préparer pleinement l'enfant à avoir une vie individuelle dans la société, et de l'élever dans l'esprit des idéaux proclamés dans la Charte des Nations Unies, et en particulier dans un esprit de paix, de dignité, de tolérance, de liberté, d'égalité et de solidarité ». Certaines de ses dispositions touchent précisément à la notion de discrimination : « Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé

---

[55] Déc. n° 2001-450 DC du 11 juillet 2001, *Loi portant diverses dispositions d'ordre social, éducatif et culturel.*

[56] CAA Paris, 6 novembre 2003, *Union nationale universitaire*, n° 02PA02821.

[57] CE, 6 janvier 1956, *Syndicat national autonome du cadre d'administration générale des colonies*, Lebon, p. 4.

[58] La Convention internationale relative aux droits de l'enfant a été signée à New York le 20 novembre 1989. Il s'agit d'une « convention cadre », c'est-à-dire qu'il appartient aux Etats parties de mettre en conformité les dispositions de la Convention avec la législation interne. Ainsi la Cour de cassation refusait d'en reconnaître l'applicabilité directe : « La Convention n'impose d'obligations qu'aux Etats, elle ne crée pas de véritables droits subjectifs directement invocables par les particuliers devant les tribunaux français » (J. Massip, *L'application par la Cour de cassation de conventions internationales récentes relatives à l'enfance*, LPA 3 mai 1995, n° 53, p. 42). Ce n'est que depuis une jurisprudence récente que le juge judiciaire s'est aligné sur la jurisprudence du juge administratif (CE, *Dlle Cinar*, 22 septembre 1997, Lebon, p. 320) et a reconnu que certaines dispositions étaient directement invocables : Cass. Civ. 1ère, 18 mai 2005, Gaz. Pal., 29 décembre 2005, n° 363, p. 14.

contre toutes les formes de discrimination »[59]. Egalité et non-discrimination sont des valeurs essentielles à transmettre, notamment, à travers l'enseignement.

Dans ce sens la Convention dispose également : « L'enfant a droit à la liberté d'expression. Ce droit comprend la liberté de […] recevoir […] des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontière »[60]. « Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à […] inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ; préparer l'enfant à assumer la responsabilité de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes, et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux et avec les personnes d'origine autochtone »[61].

Aussi, au regard des droits proclamés, on entrevoit tout l'enjeu que la lutte contre les discriminations au sein des manuels scolaires peut revêtir : il s'agit non seulement de protéger l'enfant mais également de l'ouvrir à la diversité, à l'humanité.

- La Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement de l'ONU[62] :

Ce texte définit la discrimination comme « toute distinction, exclusion, limitation ou préférence qui, fondée sur la race, la couleur, la langue, la religion, l'opinion publique ou toute autre opinion, l'origine nationale ou sociale, la condition économique ou la naissance, a pour objet de détruire ou d'altérer l'égalité de traitement en matière d'enseignement […] »[63]. Il précise, en outre, que « le mot enseignement vise les divers types et les différents degrés de l'enseignement et recouvre l'accès à l'enseignement, son niveau et sa qualité, de même que les conditions dans lesquelles il est dispensé »[64].

A travers cet accord, les Etats parties se sont engagés à « formuler, à développer et à appliquer une politique nationale visant à promouvoir, par des méthodes adaptées aux circonstances et aux usages nationaux, l'égalité de chances et de traitement en matière d'enseignement […] » ; il revient ainsi aux Etats de mettre en œuvre tous les moyens dont ils disposent afin de rendre l'enseignement conforme aux dispositions énoncées au sein de cette Convention.

---

[59] Article 1-2.

[60] Article 13.

[61] Article 29-1.

[62] Convention concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignemen*t*, adoptée par la Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, le 14 décembre 1960.

[63] Article 1-1.

[64] Article 1-2.

Ainsi ces deux conventions, bien que dépourvues d'effet direct quant à l'ensemble de leurs dispositions, sont dotées d'une dimension morale très nette dans leur volonté de promouvoir un enseignement tourné vers la non-discrimination.

Au plan européen

D'une façon générale, le Conseil de l'Europe interdit toute discrimination à travers l'article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme[65].

Plus particulièrement, la Commission contre le racisme et l'intolérance a établi une recommandation « pour lutter contre le racisme et la discrimination raciale dans et à travers l'éducation scolaire » qui a été adoptée le 15 décembre 2006. « Rappelant que l'éducation scolaire est un instrument important pour lutter contre le racisme et l'intolérance, mais consciente que c'est aussi un domaine où peuvent exister du racisme et de la discrimination raciale, entraînant des conséquences néfastes pour les enfants et la société en général » et « rappelant l'importance de s'assurer que les manuels scolaires et autres supports pédagogiques ne véhiculent pas de préjugés et stéréotypes »[66], la Commission recommande notamment de « s'assurer que l'éducation scolaire joue un rôle clé dans la lutte contre le racisme et la discrimination raciale dans la société : en veillant à ce que l'éducation aux droits de l'homme fasse partie intégrante du cursus scolaire à tous les niveaux et de manière transversale, et ce dès la maternelle ; […] en éliminant des manuels scolaires tout contenu raciste ou encourageant les stéréotypes, l'intolérance ou les préjugés à l'encontre de quelque groupe minoritaire que ce soit ; en promouvant l'esprit critique des élèves et en leur fournissant les outils nécessaires pour identifier et pour réagir aux stéréotypes et aux éléments intolérants contenus dans les matériels qu'ils utilisent ; en effectuant une révision des manuels scolaires afin que ceux-ci reflètent davantage la diversité de la société en y incluant à cette fin la contribution des groupes minoritaires à la société ; en s'assurant du contrôle régulier de la qualité des manuels scolaires en coopération avec tous les acteurs concernés afin d'en éliminer tout élément à caractère raciste ou discriminatoire […] »[67].

Ces dispositions ne relèvent « que » d'une recommandation et à ce titre sont dépourvues de force obligatoire pour les Etats parties. Pour autant, elles témoignent non seulement des enjeux attachés à la lutte contre les discriminations au sein des manuels scolaires, que des rôles primordiaux des autorités publiques et des éditeurs à ce propos.

Au plan communautaire

Nous relèverons la directive du 29 juin 2000 relative à la mise en œuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine

[65] Voir *supra*.

[66] Commission européenne contre le racisme et l'intolérance, Recommandation de politique générale n° 10, www.coe.int/T/F/Droits_de_l'Homme/Ecri/

[67] *Ibid.*

ethnique et ayant pour objet « d'établir un cadre pour lutter contre la discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique »[68].

Retenant que « le droit de toute personne à l'égalité devant la loi et à la protection contre la discrimination constitue un droit universel reconnu par la Déclaration universelle des droits de l'homme, par la Convention des Nations unies sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes, par la Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, par les pactes des Nations unies relatifs aux droits civils et politiques et aux droits économiques, sociaux et culturels et par la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales, signés par tous les États membres »[69], la directive énonce que « pour assurer le développement de sociétés démocratiques et tolérantes permettant la participation de tous les individus quelle que soit leur race ou leur origine ethnique, une action spécifique dans le domaine de la discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique doit aller au-delà de l'accès aux activités salariées et non salariées et s'étendre à des domaines tels que l'éducation »[70].

Par définition le droit communautaire dérivé est celui issu des directives et règlements communautaires. Le règlement est doté d'un effet direct dans l'ordre juridique des Etats membres. Il a une portée générale et est obligatoire dans tous ses éléments. Au contraire, la directive se contente de fixer les objectifs à atteindre dans un certain domaine mais laisse les Etats membres libres des mesures à instaurer pour parvenir à ces objectifs. Elle est donc dépourvue d'effet direct dans l'ordre interne des Etats membres : ces derniers sont par conséquent tenus de les transposer dans l'ordre juridique. C'est effectivement en ce sens que la directive du 29 juin 2000 rappelle : « La présente directive fixe des exigences minimales, ce qui donne aux États membres la possibilité de maintenir ou d'adopter des dispositions plus favorables »[71].

En l'espèce, cette norme de droit communautaire a été transposée en droit interne par la loi du 30 décembre 2004, portant, en outre, création de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité (Halde)[72] : « Les Etats membres désignent un ou plusieurs organismes chargés de promouvoir l'égalité de traitement entre toutes les personnes sans discrimination fondée sur la race ou l'origine ethnique. Ils

---

[68] Directive 2000/43 du 29 juin 2000 relative à la mise en oeuvre du principe de l'égalité de traitement entre les personnes sans distinction de race ou d'origine ethnique.

[69] Article 3.

[70] Article 12.

[71] Article 25. Quant à l'article 28, celui-ci énonce : « Conformément au principe de subsidiarité et au principe de proportionnalité tels qu'énoncés à l'article 5 du traité CE, l'objectif de la présente directive, à savoir assurer un niveau élevé commun de protection contre la discrimination dans tous les États membres, ne peut pas être réalisé de manière suffisante par les États membres et peut donc, en raison des dimensions et des effets de l'action, être mieux réalisé au niveau communautaire. La présente directive n'excède pas ce qui est nécessaire pour atteindre ces objectifs ».

[72] Loi n° 2004-1486 du 30 décembre 2004 portant création de la Haute autorité de lutte contre les discriminations et pour l'égalité.

peuvent faire partie d'organes chargés de défendre à l'échelon national les droits de l'homme ou de protéger les droits des personnes »[73].

De plus, la Commission européenne s'emploie à promouvoir des actions diverses afin de lutter efficacement contre toutes formes de discrimination : ainsi selon ses vœux, l'année 2008 sera celle du dialogue interculturel. En effet, par une série de mesures incitatives, de programmes de réflexion, la Commission souhaite mettre en œuvre une véritable politique de sensibilisation à la diversité culturelle et à sa promotion au sein non seulement de l'Union européenne mais également au sein de chaque Etat membre : « Le dialogue entre les cultures est indispensable au sein de nos sociétés multiples »[74]. C'est à travers cette volonté d'ouverture culturelle que la Commission entend « combattre les préjugés » et « instaurer un échange sous la forme d'un dialogue interculturel »[75].

Ces points bénéficient d'une résonance particulière à l'occasion de notre étude : nous traitons d'éducation, c'est-à-dire, d'une manière assez généraliste, de la formation de futurs citoyens non seulement français mais également européens. L'enjeu de l'ouverture culturelle, du dialogue interculturel trouve donc toute sa place : lutter contre les discriminations et stéréotypes au sein des manuels scolaires participent à la construction d'une Europe de diversité et d'ouverture dans le sens des combats menés par les politiques communautaires.

Au plan interne

La France a récemment transposé la directive du 29 juin 2000 à travers la loi du 30 décembre 2004 portant création de la Halde[76]. Il s'agit d'une autorité administrative indépendante « compétente pour connaître de toutes les discriminations, directes ou indirectes, prohibées par la loi ou par un engagement international auquel la France est partie »[77]. Dans ce sens, elle participe à l'identification et à la promotion des « bonnes pratiques »[78], émet des avis et recommandations[79] et dispose d'un pouvoir d'investigation[80]. Elle ne saurait pour autant être confondue avec une juridiction et ne tranche donc pas des litiges : la Halde « assiste la victime de discrimination dans la constitution de son dossier » et l'« aide […] à identifier les procédures adaptées à son cas », de plus, « elle peut procéder ou faire procéder à la résolution amiable des

---

[73] Article 13 de la directive 2000/43 du 29 juin 2000, *op. cit.*

[74] http://ec.europa.eu/index_fr.htm

[75] *Ibid.*

[76] Loi n° 2004-1486 du 30 décembre 2004, *op. cit.*

[77] Article 1er, *ibid.*

[78] Article 15.

[79] Article 11.

[80] Article 8.

différends portés à sa connaissance, par voie de médiation »[81]. Cette institution illustre la prise de conscience des enjeux relatifs à la lutte contre les discriminations et stéréotypes.

Plus particulièrement, la lutte contre les discriminations et stéréotypes bénéficie de l'attention particulière du ministère de l'Education nationale. Ainsi le Comité interministériel du 9 décembre 2003 a insisté sur la volonté de « mettre en œuvre des moyens très importants en ce qui concerne la répression et la sanction de ces actes » tout en insistant sur l'éducation et la prévention des jeunes Français[82]. Les tenants et les aboutissants d'une réflexion sur la place des discriminations et stéréotypes au sein des manuels scolaires prennent, dans ce contexte, toute leur dimension.

Suite à cette réunion, le Ministre délégué à l'Enseignement scolaire de l'époque, Xavier Darcos, a tenu à sensibiliser les éditeurs scolaires (Belin, Bertrand-Lacoste, Bordas, Bréal, Casteilla, Delagrave, Didier, Foucher, Hachette, Hatier, Magnard, Nathan, Retz), afin de « proscrire, dans les manuels scolaires comme dans les ouvrages pédagogiques, tout contenu pouvant favoriser les attitudes et comportements racistes et antisémites au sein des établissements »[83].

Dans cette logique, une Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif a été adoptée le 29 juillet 2006 : « Réaffirmant les principes de mixité et d'égalité entre les sexes comme fondateurs du système éducatif, conformément à l'article L.121-1 du Code de l'éducation[84] […] les parties conviennent d'assurer auprès des jeunes une éducation à l'égalité entre les sexes. […] En ce sens, les parties s'engagent à intégrer dans les enseignements dispensés la thématique de la place des femmes et des hommes dans la société : développer la thématique de l'égalité entre les sexes dans les divers enseignements ; valoriser le rôle de la femme dans les enseignements dispensés ; inciter les professionnels de l'édition à renforcer la place des femmes dans les manuels scolaires et écarter tout stéréotype sexiste de ces supports pédagogiques […] »[85].

---

[81] Article 7.

[82] www.education.gouv.fr.

[83] ***Ibid***.

[84] Article L. 121-1 du Code de l'éducation : « Les écoles, les collèges, les lycées et les établissements d'enseignement supérieur sont chargés de transmettre et de faire acquérir connaissances et méthodes de travail. Ils contribuent à favoriser la mixité et l'égalité entre les hommes et les femmes, notamment en matière d'orientation. Ils concourent à l'éducation à la responsabilité civique et participent à la prévention de la délinquance. Ils assurent une formation à la connaissance et au respect des droits de la personne ainsi qu'à la compréhension des situations concrètes qui y portent atteinte. Ils dispensent une formation adaptée dans ses contenus et ses méthodes aux évolutions économiques, sociales et culturelles du pays et de son environnement européen et international ».

[85] Convention pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif adoptée le 29 juillet 2006. Précisons qu'il s'agit d'une convention interministérielle signée notamment par Jean-Louis Borloo, ministre de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement ; Gilles de Robien, ministre de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ; Pascal Clément, garde des Sceaux, ministre de la Justice ; Renaud Donnedieu de Vabres, ministre de la Culture et de la Communication.

Cette convention précise donc les contours des principes généraux fixés par le Code de l'éducation.

Nous constatons donc qu'une véritable dynamique existe au sein de nos institutions afin de prévenir et lutter contre toute forme de discrimination. Il sera dès lors intéressant d'analyser la manière dont sont réceptionnées ces différentes recommandations au sein des manuels scolaires.

2.2. LA PLACE DES DISCRIMINATIONS DANS LES MANUELS D'ÉDUCATION CIVIQUE

A travers les programmes d'éducation civique, « il s'agit d'éduquer le jugement en présentant des situations qui favorisent la réflexion des élèves et leur permettent de comprendre comment les institutions humaines s'efforcent d'inscrire les valeurs et les principes dans la réalité »[86].

2.2.1. Enjeux

Education républicaine, liberté d'enseignement et exigence de neutralité

L'enjeu des manuels scolaires est effectivement de soutenir une éducation, un enseignement en harmonie avec les évolutions sociétales, les acquis en termes de droits fondamentaux et de respect de l'individu. Le socle commun de connaissances et de compétences insiste particulièrement sur la transmission de ces valeurs fondamentales. Il s'agit d'une base commune de savoirs dont la loi du 23 avril 2005 a fixé le principe : « La scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société »[87]. Bien que ce socle soit considéré comme le fondement de l'enseignement obligatoire, il ne saurait se substituer aux programmes : « sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé »[88].

Car, ainsi que l'affirme le Code de l'éducation : « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances. Outre la transmission des

---

[86] http://www.cndp.fr/doc_administrative/programmes/

[87] Article 9 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 29 juillet 2005, dite « loi Fillon ».

[88] Annexe du décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation.

connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République »[89]. En effet, un des fondements de la tradition républicaine française réside dans l'enseignement en tant que garantie de la liberté intellectuelle. La fonction d'enseignement apparaît « comme la première et fondamentale étape, garantie des suivantes […]. La République doit prouver qu'elle est « le bien de tous » et qu'elle contribue au progrès des plus nombreux et des plus misérables »[90]. Le Code de l'éducation fixe dans ce sens les principes généraux de l'éducation[91].

Aussi, dans la tradition française de laïcité et plus largement de neutralité, l'enseignement doit être neutre tant du point de vue religieux que politique, et cela qu'il soit dispensé par l'entremise d'un manuel ou uniquement par l'enseignant à l'aide d'autres supports. A ce titre nous relèverons un arrêt du Conseil d'Etat qui retient notamment que « le principe de laïcité de l'enseignement public, lequel est un élément de la laïcité de l'Etat et de la neutralité de l'ensemble des services publics, impose que l'enseignement soit dispensé dans le respect, d'une part, de cette neutralité par les programmes et par les enseignants et, d'autre part, de la liberté de conscience des élèves »[92]. Il s'agit à travers ces notions de garantir aux élèves « la possibilité de recevoir un enseignement conforme à leurs aptitudes dans un égal respect de toutes les croyances »[93].

L'étude des discriminations et stéréotypes dans les manuels scolaires devra être appréhendée au regard de cet impératif d'enseignement républicain, de cette exigence du respect des principes propres à fonder notre république. Certes, le manuel est « le support – longtemps privilégié – du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont la société juge l'acquisition nécessaire à la perpétuation de ses valeurs et qu'elle souhaite en conséquence transmettre aux jeunes générations », mais il « est également […] le véhicule d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture »[94]. Dans ce sens, le Code de l'éducation dispose que les programmes « comportent, à tous les stades de la scolarité, des enseignements destinés à faire connaître la diversité et la richesse des cultures représentées en France. L'école, notamment grâce à des cours d'instruction civique, doit inculquer aux élèves le respect de l'individu, de ses origines et de ses différences »[95].

---

[89] Article L. 111-1 du Code de l'éducation.

[90] C. Nicolet, « Les fondements de la tradition républicaine française. Un Etat centralisé, agent de progrès pour tous », Républiques et particularismes , Collection problèmes politiques et sociaux, La documentation française, n° 909, février 2005, p. 19.

[91] Article L. 121-1 du Code de l'éducation, voir *supra*.

[92] CE, 18 octobre 2000, *Association promouvoir*, Lebon p. 424.

[93] Article L. 141-2 du Code de l'éducation.

[94] A. Choppin, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Hachette, p. 19.

[95] Article L. 311-4 du Code de l'éducation.

Elaboration des programmes et conception des manuels

C'est au regard de ces différents principes que sont élaborés les programmes scolaires. A ce titre, notons que ces derniers « sont le résultat d'un long processus d'élaboration, ponctué de phases d'écriture, de discussion et de concertation. Un texte de programme n'est adopté que s'il répond à toutes les orientations définies et s'il prend en compte les attentes et demandes des différents acteurs du système éducatif dans la discipline concernée »[96]. En effet sous l'impulsion du ministre de l'Education nationale, un groupe d'experts est chargé de la rédaction des nouveaux programmes, qui suivra différentes étapes (consultations et avis de diverses organisations). La phase finale consiste en l'obtention du « visa du ministre qui permet, en cas de validation, la publication de l'arrêté instituant ce nouveau programme au Journal officiel de la République française (JO) et celle de son annexe (le programme proprement dit) au Bulletin officiel de l'Éducation nationale (BO) »[97].

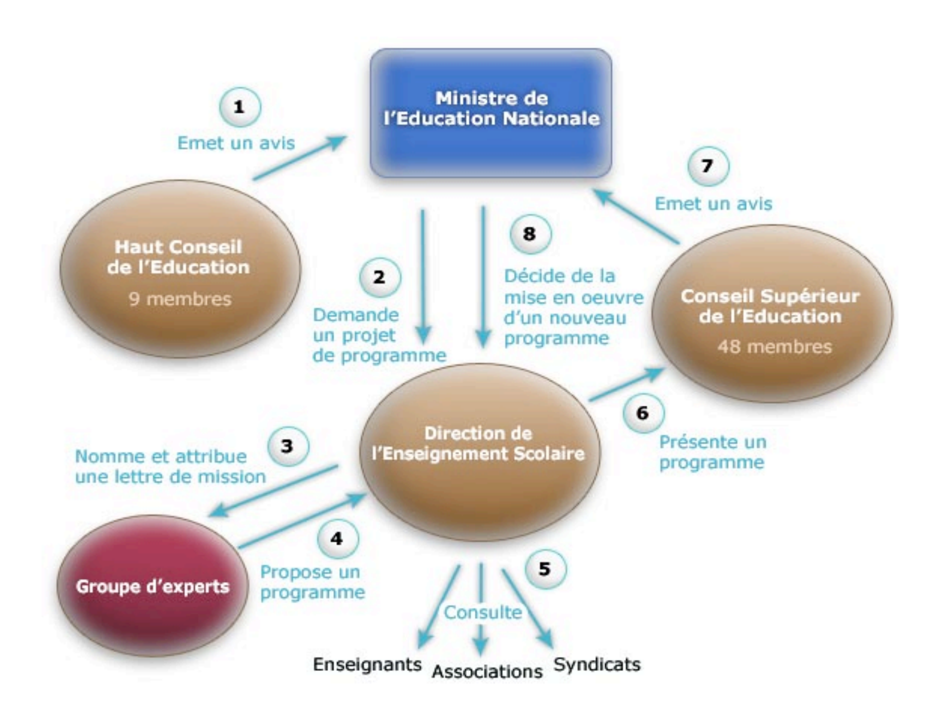


Schéma simplifié de l'élaboration d'un programme[98]

Donc au départ, c'est bien l'Etat qui assume la fixation des programmes nationaux[99] : ces derniers « définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui

---

[96] http://eduscol.education.fr/D0048/progparcours.htm

[97] *Ibid.*

[98] www.savoir-lire.asso.fr.

[99] Article L. 211-1 du Code de l'éducation : « L'éducation est un service public national, dont l'organisation et le fonctionnement sont assurés par l'Etat […]. L'Etat assume, dans le cadre de ses compétences, des missions qui comprennent : […] la fixation des programmes nationaux […] ».

doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève »[100]. Il est également nécessaire de noter que selon l'article 14 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 : « Le Haut Conseil de l'éducation émet un avis et peut formuler des propositions à la demande du ministre chargé de l'éducation nationale sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants. Ses avis et propositions sont rendus publics »[101].

Ces programmes sont ensuite librement interprétés par les éditeurs ; *a contrario*, il n'existe pas de procédure d'habilitation des manuels scolaires.

En effet, « l'édition scolaire française bénéficie depuis plus d'un siècle d'un régime libéral puisque sous réserve de se conformer aux programmes officiels […] elle peut présenter librement aux enseignants des produits nombreux et variés »[102]. En effet, bien que la France ait une conception centralisée des programmes, « les éditeurs (les) interprètent […] en toute liberté »[103].

Une proposition de loi du 24 septembre 2003 tendait à modifier ce système et à instaurer, *in fine*, une procédure « d'agrément des ouvrages et manuels scolaires par l'Etat »[104]. En précisant que, « les manuels, plus que tous les autres livres, doivent être exempts de toutes représentations erronées et de tous stéréotypes », ce projet avait pour ambition de « redonner au ministère de l'Éducation nationale le soin d'évaluer les ouvrages édités et de leur attribuer ou non un agrément ministériel au vu de leur contenu ». Dans ce sens, le Code de l'éducation aurait consacré l'uniformité du contenu de l'enseignement concrétisée par une procédure d'agrément. Cette proposition de loi n'en est restée qu'à ce stade, et les mesures envisagées n'ont pas été codifiées.

Donc l'éditeur bénéficie toujours d'une liberté d'interprétation dans la mise en œuvre des programmes à l'occasion de l'élaboration des manuels. Dans ce sens, « l'Etat n'exerce aucun contrôle sur ces derniers. Il n'y a pas d'organe officiel d'habilitation des manuels et ne peuvent être interdits que le ouvrages contraires à la morale, à la Constitution ou aux lois »[105].

---

[100] Article L. 311-3 du Code de l'éducation.

[101] Article L. 230-2 du Code de l'éducation.

[102] A. Choppin, *op. cit.* , p. 19.

[103] *Ibid*.

[104] Proposition de loi relative à l'agrément des ouvrages et manuels scolaires par l'Etat présenté par Monsieur le député Masdeu-Arus, www.assemblee-nationale.fr.

[105] E. Bruillard, « *Les manuels scolaires questionnés par la recherche* », *Manuels, regards croisés, CRDP de Basse Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation*, Caen, 2005.

Concernant l'élaboration en elle-même, est fait appel à des enseignants, des inspecteurs d'éducation et même parfois à des juristes (professeurs des universités ou avocats) : « Dans nos équipes, il y a toute la palette du système éducatif, nous avons des inspecteurs, des enseignants qui ont une classe au quotidien ; de plus nous soumettons toujours nos projets à des enseignants que l'éditeur détermine, qui relisent, qui disent "non, ça, ça ne va pas passer". On ne lance pas un produit comme ça, au hasard. On essaie d'ajuster au plus près et si le langage, la démarche est trop loin de l'enseignant, on s'en rend compte assez vite. Un bon manuel doit intriguer l'enseignant mais pas l'inquiéter, c'est-à-dire qu'il doit se sentir en appétence vis-à-vis de ce nouveau produit, ce nouvel outil mais il ne faut pas que ce nouveau produit le place dans un doute vis-à-vis de ce qu'il faisait auparavant et de ce qu'il pourra faire plus tard. Il faut rechercher cette adéquation, c'est pour cela que nous sommes très attentifs aux critiques, aux réactions. Nous allons énormément dans les classes, nous écoutons les gens pour améliorer les produits d'une année sur l'autre, d'une édition à l'autre »[106].

Donc, « la principale obligation à laquelle doit se conformer l'éditions scolaire est […] le respect des programmes. Certes ces programmes sont généralement moins détaillés, moins directifs que par le passé et l'éditeur a toujours joui d'une certaine latitude pour les mettre en œuvre. Il n'en reste pas moins que, pour des raisons tant réglementaires qu'économiques, il se doit de les suivre »[107]. Cette obligation résulte d'une pratique coutumière dont le principal fondement réside dans un souci économique. En effet, si l'éditeur veut que son manuel soit majoritairement choisi par les enseignants, il se doit de respecter et de refléter au maximum les programmes, tout en tenant compte, à travers les consultations qu'il opère des avis des pédagogues.

Une des critiques soulevées par ce système est que les éditeurs, lorsqu'ils élaborent les manuels scolaires, s'adressent en priorité aux enseignants, c'est *in fine* leur adhésion qu'ils recherchent. En effet, « le choix du support pédagogique essentiel que représente le manuel est de la responsabilité du professeur. […] Les programmes sont nationaux et obligatoires parce que le principe de l'égalité d'éducation est fondateur des institutions ; le choix des manuels est confié aux enseignants comme symbole de leur liberté pédagogique »[108]. Car, ainsi que le précise Alain Choppin, « le manuel n'est qu'un outil : le rôle de l'enseignant […] est prépondérant. Le maître peut et doit exercer son libre-arbitre, même et surtout quand le manuel lui est imposé »[109].

Au regard de ces différents éléments, deux aspects essentiels sont à souligner. D'une part, notre champ d'étude est particulier. En effet, il ne saurait être question

---

[106] Un éditeur témoignant lors d'une table ronde : « Le métier d'auteur », 27 mars 1996, www.savoir-lire.asso.fr.

[107] *Ibid.* , p. 87.

[108] D. Borne (rapporteur), *Le manuel scolaire, rapport au Ministère de l'Education nationale*, La Documentation française, 1998, p. 8.

[109] A. Choppin, *op. cit.* , p. 23.

d'imposer une réglementation au regard des libertés préalablement énoncées. D'autre part, il est limité, dans ce sens que non seulement les notions d'égalité et de discrimination ne s'abordent, en principe, qu'en classe de 5ème, mais que relativement à la matière de l'éducation civique, beaucoup d'enseignants utilisent peu ou pas ces manuels au profit d'autres supports[110]. De plus, « le manuel, pour des raisons strictement pédagogiques, présente nécessairement d'une réalité complexe une vision incomplète, réductrice et simplifiée »[111], et ainsi que nous aurons l'occasion de le reconnaître, « cette tendance à la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification ou par omission, est particulièrement sensible dans les ouvrages destinés aux élèves les plus jeunes »[112], et particulièrement vraie au sein des manuels d'éducation civique.

L'environnement juridique de la non-discrimination dans les manuels scolaires d'éducation civique

A propos de l'enseignement d'éducation civique, nous noterons que le Code de l'éducation dispose dans son article L. 312-15, qu'il « comporte, à tous les stades de la scolarité, une formation aux valeurs de la République, à la connaissance et au respect des droits de l'enfant […]. L'enseignement d'éducation civique comporte également, à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société »[113]. En effet, « sensibiliser les jeunes aux problèmes du racisme, de la discrimination, de la xénophobie et de l'exclusion, leur apprendre à vivre ensemble et à s'enrichir des différences ; les sensibiliser à ces valeurs essentielles que sont la dignité de la personne humaine, le respect d'autrui, la tolérance et la solidarité. Tel est le rôle de l'éducation civique […] »[114].

L'objectif est ainsi d'apporter à l'enfant une connaissance de valeurs certes nationales, mais aussi universelles, à laquelle les programmes et *a fortiori* les manuels concourent.

En cela a été consacrée la disposition majeure de la loi d'orientation et de programme présentée précédemment : le socle de commun de connaissances fixant « les repères culturels et civiques qui constituent le contenu de l'enseignement obligatoire. Il définit les sept compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire »[115].

---

[110] Cette liberté pédagogique n'est pas à remettre en cause au regard de notre étude.

[111] A. Choppin, *op. cit.* , p. 164.

[112] *Ibid*.

[113] Article L. 312-15 du Code de l'éducation.

[114] Flash parcours civique, 17 octobre 2003, www.education.fr.

[115] Le socle commun de connaissances et de compétences est composé de sept piliers : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

Le sixième pilier de ce socle touche notamment au domaine de l'éducation civique : « Il s'agit de mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements dont le but et de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence. Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (droits de l'homme), les règles de l'Etat de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité). Il s'agit aussi de développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles »[116].

Ce pilier est divisé en en deux parties : « vivre en société » et « se préparer à sa vie de citoyen ». C'est notamment à l'occasion de cette seconde subdivision que le décret énonce que : « L'objectif est de favoriser la compréhension des institutions d'une démocratie vivante par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. […] En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître : la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ; la Convention internationale des droits de l'enfant ; les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ; les règles fondamentales de la vie démocratique ; […] le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République […] ». Il s'agit pour l'élève « d'être capable de jugement et d'esprit critique », ce qui suppose notamment qu'il sache « construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes) »[117].

Force est de constater que le programme d'éducation civique de la classe de 5ème rend compte des prescriptions ainsi énoncées :

> *« I. L'égalité*
>
> *Tout être humain a une égale dignité du simple fait qu'il est homme. Tout citoyen, tout administré, tout justiciable a droit à l'égalité devant la loi et à un égal accès aux fonctions et aux institutions.*
>
> *I.1. L'égalité devant la loi*
>
> *Résultat d'une conquête historique, le principe d'égalité est affirmé et garanti par les textes constitutionnels (Constitution de la Cinquième République).*

[116] Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences.

[117] *Ibid.*

Cependant, les individus sont confrontés à des situations d'inégalité sociale, économique, culturelle. Ils sont animés par ailleurs par des aspirations et des intérêts différents.

Quelques exemples de lois qui visent à sauvegarder le principe d'égalité (l'impôt progressif, l'aide judiciaire ...) servent d'illustration.

I.2. Le refus des discriminations

Toute distinction n'est pas discriminatoire. Des différences de statuts (être célibataire ou marié, être travailleur ou retraité) induisent des catégories différentes de droits. Mais les discriminations deviennent illégitimes et sont condamnées comme un délit lorsqu'elles introduisent une exclusion, un refus de service, une restriction ou préférence qui a pour but ou pour effet de détruire ou de compromettre la reconnaissance, la jouissance ou l'exercice, dans des conditions d'égalité, des droits des personnes. Des exemples sont donnés sur les différentes formes de discrimination racisme, sexisme, rejet des handicapés et des malades ...) et d'intolérance »[118].

Aux vues de ces différents éléments, nous comprenons l'enjeu que représente l'éducation civique en termes d'acquis républicains. Cette matière reçoit logiquement le défi de participer à l'évolution des jeunes élèves de 5ème en citoyens de demain. Nous allons dès lors dresser un constat de la prise en compte par les manuels d'éducation civique de ces différentes prescriptions en vue d'établir, *in fine,* certaines recommandations.

2.2.2. Constats et propositions

Attentes

Les attentes se ressentent à trois niveaux. D'une part, le programme élaboré par le ministre de l'Education nationale (suivant les différentes étapes rappelées précédemment) doit tenir compte du socle commun de connaissances et de compétences ; d'autre part, c'est aux éditeurs de respecter le programme lors de la conception des manuels et enfin c'est aux enseignants de privilégier les manuels reflétant au mieux le socle commun et les programmes. Le sujet de l'étude ne concernant que les manuels scolaires, nos propositions ne s'adresseront qu'aux éditeurs.

[118] Education civique, programme de 5e, B.O. Hors-Série n°1 du 13 février 1997.

Préalablement aux propositions, une première constatation se doit de saluer le respect par les éditeurs du socle commun et du programme en ce que tous les manuels soumis à notre étude retranscrivent certaines dispositions des textes fondateurs : Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789[119], Constitution du 4 octobre 1958[120], Déclaration universelle des droits de l'homme du 10 décembre 1948[121] et la Convention internationale relative aux droits de l'enfant du 20 novembre 1989[122].

Respecter les principes de liberté et de neutralité des éditeurs

Il faut noter que la lutte contre les discriminations ne fait pas partie pour l'instant des obligations positives imposées aux éditeurs, c'est-à-dire susceptibles d'être sanctionnées. Les seules normes qui s'imposent à eux sont celles décrites précédemment. Deux possibilités seraient juridiquement envisageables : instaurer une procédure d'agrément par l'Etat des manuels scolaires, tel que cela a pu être envisagé par le passé, ou mettre en place une procédure de suivi des manuels calquée sur celle existant à l'égard des programmes eux-mêmes[123].

Serait-ce souhaitable de consacrer une procédure d'habilitation, compte tenu de la tradition libérale en la matière ? Serait-ce même nécessaire, au regard de la faible utilisation des manuels d'éducation civique ? Ainsi que nous l'avons développé, règne en ce domaine une tradition libérale, et il semble que celle-ci doive par principe être conservée, non seulement au regard de données économiques : le

---

[119] Principalement les articles 1er et 6 (voir *supra*), parfois l' article 10 : « Nul ne doit être inquiété pour ses opinions, même religieuses, pourvu que leur manifestation ne trouble pas l'ordre public établi par la loi » ; l'article 11 : « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme ; tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi » ; l'article 13 : « Pour l'entretien de la force publique, et pour les dépenses d'administration, une contribution commune est indispensable ; elle doit être également répartie entre les citoyens, en raison de leurs facultés ».

[120] Article 1er, voir *supra*.

[121] Notamment l'article 1er : « Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité » et l'article 7 : « Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi. Tous ont droit à une protection égale contre toute discrimination qui violerait la présente Déclaration et contre toute provocation à une telle discrimination ».

[122] Principalement l'article 2 : « Les Etats parties s'engagent à respecter les droits qui sont énoncés dans la présente Convention et à les garantir à tout enfant relevant de leur juridiction, sans distinction aucune, indépendamment de toute considération de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou autre de l'enfant ou de ses parents ou représentants légaux, de leur origine nationale, ethnique ou sociale, de leur situation de fortune, de leur incapacité, de leur naissance ou de toute autre situation. Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour que l'enfant soit effectivement protégé contre toutes formes de discrimination ou de sanction motivées par la situation juridique, les activités, les opinions déclarées ou les convictions de ses parents, de ses représentants légaux ou des membres de sa famille ».

[123] Voir *supra*.

manuel scolaire constitue un marché à l'occasion duquel s'exerce une concurrence entre éditeurs, la quête d'originalité en est une conséquence ; qu'au regard des impacts juridique et symbolique qu'aurait une telle obligation : *quid* des libertés de conscience, de pensée et d'expression ? Une telle recommandation ne nous semble pas participer à la transmission des valeurs qui justement fondent une démocratie. Elle semble devoir être dès lors écartée.

En revanche, envisager la constitution d'une instance collective chargée d'assurer un suivi des contenus des manuels relativement à la lutte contre les discriminations serait une piste à explorer. Cet organe reflèterait les différentes institutions concernées par la question et assurerait un contrôle du contenu des manuels relativement aux principes d'égalité et de non-discrimination. Cette instance pourrait dès lors publier un rapport annuel présentant ses observations, ce qui participerait, à notre sens, à une prise de conscience collective des acteurs concernés.

Améliorer la lisibilité des notions abordées

Une constatation préliminaire : les définitions données de la notion de discrimination sont, dans l'ensemble, satisfaisantes et rendent compte de la rupture d'égalité qu'elle constitue : « Fait de refuser des droits à une personne sous prétexte qu'elle appartient à une catégorie sociale particulière »[124] ; « Fait de traiter une personne (ou un groupe) différemment et, en général, plus mal que les autres »[125] ; « Fait de distinguer une personne en fonction de son origine, de son apparence, de ses opinions pour la traiter différemment, de manière injuste »[126] ; « Rejet d'une personne parce qu'elle est différente »[127]. Par ailleurs, reprendre directement l'article L. 225-1 du Code pénal participe à une appréhension juridique de la notion de discrimination[128].

Nous regrettons pourtant que les liens entre principe d'égalité et discrimination ne soient pas toujours clairs et pertinents : en ce sens qu'il faut partir du principe d'égalité tel que retenu par notre tradition pour poser ensuite l'illégitimité de la discrimination.

Ainsi, le manuel Hatier intitule la première partie du chapitre traitant de l'égalité : « Où mène le racisme ? »[129]. Envisager cette question est pertinent ; mais nous sommes d'avis de ne l'aborder qu'une fois définies les notions de base, en guise par exemple d'illustration de la discrimination et de ses dangers.

Parfois ce sont les intitulés qui prêtent à confusion : par exemple, le manuel Hachette pose la question au sein d'un chapitre dédié à « combattre les discriminations » :

---

[124] *Education civique 5ème, « Demain citoyen »*, Nathan, 2005, p. 18.

[125] *Education civique 5ème*, Hachette, 2001, p. 18.

[126] *Education civique 5ème, « Grandir ensemble »*, Hatier, 2006, p. 11.

[127] *Education civique 5ème*, Magnard, 2001, p. 23.

[128] *Education civique 5ème*, Belin, 2004, p. 16.

[129] *Op. cit.* , p. 8-9.

« Quelles sont les discriminations condamnables ? »[130]. Or, ainsi que nous l'avons précédemment énoncé, toutes le sont en principe ; il serait donc préférable de simplement définir la notion de discrimination pour ensuite poser les critères ou attributs personnels sur lesquels elle peut se fonder.

Le manuel Belin intitule une partie : « Des discriminations illégitimes » pour ensuite énoncer : « Opérer une distinction entre les individus est contraire au principe d'égalité »[131]. Or si tel est bien le cas, comment comprendre le précédent intitulé ??? De tels énoncés manquent de clarté et de justesse.

Ainsi que nous l'avons développé, si toute discrimination consiste bien en une distinction, toute distinction n'est pas pour autant discriminatoire. Les manuels se doivent de refléter ces nuances et de clairement les retranscrire.

C'est pourquoi il nous semble important de davantage travailler les liens entre les notions abordées en vue d'une meilleure lisibilité par les élèves. Nous recommandons donc que soit reprise par les éditeurs la typologie retenue par le programme de la classe de 5ème en éducation civique (qui apparaît par ailleurs au sein de la majorité des manuels analysés) :

I. L'égalité

A. L'égalité devant la loi

B. Le refus des discriminations

Les éditeurs conserveraient par ailleurs leur liberté dans la structure et les illustrations au sein de ces parties.

L'intérêt réside uniquement dans un souci de justesse et de clarté des notions appréhendées.

De plus, les principes d'égalité et de non-discrimination semblent parfois difficiles à comprendre du fait de leur énoncé. Certaines phrases sont confuses.

Ainsi, le manuel Belin énonce notamment : « Si tous les individus sont, d'après la loi, égaux en droits, ils sont loin d'être semblables »[132]. Autre exemple relevé au sein du manuel Hachette : « Affirmer dans un texte le principe d'égalité est nécessaire pour qu'il s'applique, mais ce n'est pas toujours suffisant »[133].

Nous reconnaissons que les notions abordées sont complexes et demandent un véritable effort de simplification, mais nous notons que l'effort doit également porter sur la rédaction en vue d'une meilleure compréhension.

---

[130] *Op. cit.* , p. 18.

[131] *Op. cit. ,* p. 16-17.

[132] *Op. cit.* , p. 15.

[133] *Op. cit.* , p. 8.

Respecter le sens des dispositions juridiques envisagées

Des confusions d'ordre purement juridique sont parfois opérées.

D'une part, les sources normatives ne sont pas correctement distinguées selon leur nature : par exemple, la Déclaration universelle des droits de l'homme est effectivement un texte à « échelle planétaire » alors que la loi et la Constitution n'ont vocation à s'appliquer qu'au sein d'un Etat.

Il existe en droit différentes normes à différentes valeurs et à différents champs d'application, préférons dès lors respecter cette typologie et ne pas engendrer de confusion chez les élèves. Ainsi, la loi et la constitution ne s'appliquent qu'en France et ne sont pas à assimiler à la Déclaration universelle des droits de l'homme.

C'est pourquoi, le fait d'opérer un renvoi à l'article 7 de cette déclaration au sein de la phrase : « La loi française punit la discrimination » n'a pas de sens en droit[134].

Envisager successivement deux textes à différentes valeurs sans autre précision peut induire en erreur d'un point de vue normatif : « A l'échelle de la planète, la Déclaration universelle des droits de l'homme, rédigée en 1948, est la première référence aux droits fondamentaux (liberté et égalité) pour tous les peuples. Quant à la Constitution de 1958, elle garantit l'égalité devant la loi de tous les citoyens, quelles que soient leur origine, leur religion etc. »[135]. Il s'agit bien de textes fondateurs du principe d'égalité mais qui, d'un point de vue juridique, sont à différencier : la Déclaration ne dispose pas d'une valeur contraignante en droit interne.

D'autre part, certaines phrases cumulent les erreurs: « Aujourd'hui, la France qui reconnaît la Convention internationale des droits de l'enfant a pris certaines mesures : le Code pénal prévoit des sanctions contre ceux qui pratiquent une forme de discrimination », et le manuel opère un renvoi à l'article 2 de la Convention[136]. Une telle formulation, en plus d'être floue, prête à confusion. D'une part, toutes les dispositions de la Convention de New York ne sont pas directement invocables devant le juge français. D'autre part, ce n'est pas parce que la France est partie à la Convention de New York que le Code pénal sanctionne la discrimination, c'est parce qu'elle constitue une violation du principe d'égalité, tel que garanti en France par des dispositions à valeur constitutionnelle. Enfin, le Code pénal et la Convention internationale des droits de l'enfant constituent deux sources normatives à différentes valeurs, dans ce sens opérer un renvoi à la Convention, alors qu'il est question de la prohibition de la discrimination par la législation française semble confus.

Notons enfin, dans un souci de rigueur, que le Code pénal n'est pas « un recueil de lois »[137] mais une compilation de dispositions normatives touchant à la matière pénale et s'appliquant en droit interne.

---

[134] *Education civique 5ème*, Hachette, 2001, p. 18.

[135] *Education civique 5ème*, Magnard, 2001, p. 13.

[136] *Ibid.*, p. 23.

[137] *Ibid.*, p. 22.

Nous recommandons ainsi que l'effort de simplification dans l'appréhension de ces notions juridiques complexes s'opère sans dénaturation.

Invitation à l'attention des éditeurs

Nous encourageons par ailleurs l'intégration des dispositions du Code pénal sanctionnant toute distinction illégitime au sein des manuels d'éducation civique de 5ème. Il s'agirait à notre sens de faire apparaître très clairement que la discrimination est pénalement sanctionnée. Il s'agit d'un délit grave que le droit réprime par des condamnations pécuniaires et/ou d'emprisonnement.

Nous proposons donc aux éditeurs de véritablement mettre l'accent sur l'illicité de la discrimination à travers la reproduction des dispositions l'énonçant.

Dans le même ordre d'idées, il nous semblerait intéressant que soit mentionnée l'existence de la Halde en précisant ses rôles et mode de saisine. Il s'agirait non seulement d'illustrer l'engagement de l'Etat à combattre les discriminations, mais également d'informer les élèves. Il est vrai qu'apparaît déjà l'existence de certaines associations ou mécanismes mis en place pour lutter contre les discriminations et dans ce sens il semblerait que la Halde y trouve toute sa place.

3. L'EXCLUSION DANS L'ACCÈS À L'INFORMATION SUR LA DISCRIMINATION DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Javier Barcenilla et Jérôme Dinet

Dans ce chapitre, sont étudiés les manuels d'un point de vue comparatif, en analysant leur structure (cf. annexes), leur mise en forme et leur contenu, pour montrer comment ces trois éléments peuvent avoir une influence sur la nature et la qualité de la représentation mentale élaborée par l'élève à propos des thématiques traitées.

Introduction

La manière d'envisager les apprentissages, et plus particulièrement à travers l'activité de lecture, a été fortement influencée par les développements théoriques de la psychologie au cours du dernier siècle (Alexander, Fox, 2004) et par les sciences cognitives (Brien, 1989). Plusieurs mouvements théoriques se sont succédés apportant des changements dans les pratiques pédagogiques et par conséquent dans les supports utilisés dans ces pratiques, dont les manuels scolaires constituent un exemple. Des controverses importantes quant aux effets sur l'apprentissage sont apparues au cours de ces changements successifs, effets que dans la plupart des cas, on ne peut constater que dans la durée, comme cela a été le cas en France, par exemple, des effets de la méthode globale pour l'apprentissage de la lecture. Un autre exemple de ce type de controverse est celui de la réforme scolaire au Québec qui a donné lieu à de nombreux débats entre les partisans des pédagogies actives et ceux d'une approche structurée de la transmission et l'acquisition des connaissances (voir entre autres, Péladeau, Forget, & Gagné, 2005 ; Brien, 2006 ; Peyser, Gerard et Roegiers, 2006)

Du point de vue des pratiques pédagogiques, aujourd'hui on se trouve à cheval entre deux approches théoriques : une approche socioconstructiviste et une approche qu'on pourrait qualifier « d'apprentissage engagé » ou « d'apprentissage actif », où ce qui est mis en avant est la motivation et l'intérêt de l'élève, qui doit se traduire par une participation plus active dans le processus d'apprentissage. Une des questions soulevée ici, est de savoir comment ces conceptions théoriques se traduisent du point de vue de la conception des manuels scolaires.

Il faut souligner, que cette recherche n'a pas pour objectif de procéder à une évaluation exhaustive et complète des manuels scolaires (on peut se référer à ce sujet à l'ouvrage de Gerard et Roegiers, 2003, pour un traitement plus conséquent de la question), mais plutôt de faire ressortir certains aspects liés à notre problématique, à savoir que la conception inadaptée des manuels peut conduire à une forme d'exclusion, surtout pour les élèves fragilisés d'un point de vue socioculturel.

3.1. Tous les enfants acquièrent-ils les mêmes connaissances à partir des manuels scolaires ?

L'apprentissage dépend de la qualité et de la structure de l'information, de la connaissance de son existence et de la possibilité d'y accéder.

Les manuels scolaires jouent un rôle central dans l'éducation parce qu'ils constituent l'interface entre l'élève, le professeur et les parents. Ils jouent le rôle d'instruments cognitifs à partir desquels l'élève va élaborer une représentation mentale plus ou moins adaptée, précise et complète des contenus des apprentissages.

Quels que soient la discipline et le niveau concernés, l'un des intérêts d'un manuel scolaire est de présenter à l'élève (mais aussi aux enseignants et aux parents) des informations textuelles au côté des informations non-textuelles (images, photos, cartes, tableaux). Cette coexistence d'informations de différentes natures est censée solliciter la compréhension des contenus du manuel scolaire. Dans le cas de la lecture des pages issues d'un manuel scolaire, l'élève construit donc une représentation mentale des contenus des pages du manuel qu'il lit et traite. L'élaboration de cette représentation mentale se fait sur la base d'une part, des informations prélevées dans le matériel (textes, images, photos, etc.) et d'autre part, des informations qu'il possède déjà en mémoire à long terme (croyances, opinions liées à la culture d'origine, etc.). La littérature psychologique a toujours souligné l'importance de l'acquisition de représentations pertinentes à travers les notions de schéma, modèle mental, modèle situationnel, etc.

Dans la vie quotidienne, on a des modèles mentaux (en termes de contenu et de structure) d'un journal, d'un roman, d'un conte, etc. Ce qui nous permet d'établir une cohérence entre les informations transmises, de retrouver facilement l'information. Que se passerait-il si du jour au lendemain, les journaux décidaient de changer arbitrairement leur structure ?

Or à l'heure actuelle, une analyse comparative des manuels, montre précisément qu'il est difficile de dégager une structure commune (ou un modèle conceptuel commun) qui pourrait s'appliquer aux manuels et qui permettrait d'élaborer un modèle mental consistant et transférable.

Cette absence de modèle conceptuel de référence dans la conception des manuels pose effectivement le problème de leur « utilisabilité » ou facilité d'usage, mais aussi celui de la nature et de la qualité des informations qui sont transmises aux élèves.

En effet, pour les différents niveaux et disciplines, l'Education Nationale propose un programme scolaire censé être le même ou « équivalent » pour tous les élèves.

Cependant, la transposition pédagogique est laissée au libre-arbitre des maisons d'édition.

Un examen comparatif détaillé de ces manuels permet de faire ressortir de grandes disparités entre les manuels, (Kragler, Walker & Martin, 2005), en termes :

- de complexité des structures d'accès et d'organisation du matériel,
- de richesse du champ sémantique abordé et des thématiques traitées,
- de la pertinence des documents de référence sélectionnés.

Cette disparité, en termes de forme et de contenu, peut avoir une incidence quant à l'accomplissement des fonctions qui sont dévolues aux manuels. Certains auteurs ont essayé de préciser les fonctions du manuel scolaire. Gerard et Roegiers (2003) ; Peyser, Gerard et Roegiers (2006), distinguent deux grandes catégories de fonctions :

- Les fonctions relatives à l'apprentissage
    - Transmission de connaissances
    - Développement d'habilités et de compétences
    - Consolidation des acquis
    - Évaluation des acquis
- Les fonctions d'interface avec la vie quotidienne et professionnelle
    - Aide à l'intégration des acquis
    - Référence
    - Éducation sociale et culturelle

Une des questions qu'on peut par conséquent se poser est celle de savoir comment les manuels scolaires remplissent (plus au moins) ces fonctions. Selon Peyser, Gerard et Roegiers (2006), l'étude des manuels selon cette perspective constitue un domaine émergent et prometteur.

3.2. L'ÉTUDE DES MANUELS D'ÉDUCATION CIVIQUE

L'étude scientifique des manuels scolaires, ou plus exactement de l'accès aux contenus présents dans les manuels scolaires par les apprenants, est une activité relativement récente puisque les premières recherches de grande ampleur datent d'une quinzaine d'année (par exemple : Bean, 2000 ; Durkin, 1981 ; Vacca & Vacca, 1996 ; pour une synthèse, Kragler, Walker & Martin, 2005).

Dans cette étude nous nous sommes intéressés aux manuels d'éducation civique, et plus précisément aux ouvrages de 5ème (chapitre 2) qui sont ceux qui du point de vue des programmes officiels doivent aborder la question des discriminations (il existe 5 manuels sur le marché).

D'un point de vue méthodologique, nous avons formalisé les structures d'accès à l'information et leur contenu : tables des matières, intitulés des rubriques et des sous-rubriques, rubriques « vocabulaire » et « index », etc. (cf. annexe pour les structures d'accès) et nous avons analysé les aspects morpho-dispositionnels et de mise en page.

3.2.1. L'orientation générale des manuels

Dans la typologie de manuels et de leurs fonctions respectives de Gerard et Roegiers, (2003), la fonction principale attribuée aux manuels d'éducation civique est la fonction sociale et culturelle, cela se comprend car leur rôle est de participer à la formation des citoyens dans ce contexte. Deux autres fonctions secondaires sont attribuées à ce type de manuel : développement des capacités et des compétences et aide à l'intégration des acquis.

Cependant, dans leur constitution et leur forme, ces manuels ressemblent plus à ceux décrits par les auteurs comme assurant les fonctions de référence et d'évaluation des acquis. En effet, selon Frydman et Jambe, 1983 (cités par les auteurs), un manuel assurant la fonction de référence est constituée de trois parties : un mode d'emploi sur l'usage et l'organisation du matériel, la matière en elle-même ou l'information présentée sous forme de textes, tableaux, graphiques, en respectant une organisation linéaire et des questionnaires pour permettre à l'élève de développer les capacités de recherche et de traitement de l'information. Effectivement, si du point de vue de la forme ils respectent les critères de référence, leur contenu minimaliste et trop centré sur l'exemple ne permet pas à ce type d'ouvrage d'atteindre cette fonction au sens notamment d'assistance suffisante (guidage, aide-mémoire, etc.). Par ailleurs, leur fonction de référence, au sens de connaissance objective, normée, plus ou moins complète, se réduit aux grandes lignes des programmes officiels.

Pour que les manuels assurent leur fonction d'intégration des acquis, il faudrait que ceux-ci comportent des rubriques plus nombreuses qui présentent les documents, qui les relient et qui les synthétisent. Or dans les manuels que nous avons analysé ces rubriques sont pratiquement absentes (peu de parties introductives aux chapitres, sous-rubriques, peu de documents de synthèse). On peut raisonnablement penser que les concepteurs de manuels affectent cette fonction aux enseignants. Mais alors on n'est plus dans le même registre d'analyse.

Ce qui semble prévaloir dans ces manuels, est la fonction d'évaluation. En effet, pratiquement tous les manuels se présentent sous la forme d'une série de documents suivis d'un ensemble de questions, auxquelles on va rajouter à la fin du chapitre une rubrique exercices. Cette configuration des manuels les fait plus ressembler à des cahiers d'exercices qu'à des manuels en tant que tels.

3.2.2. Les structures d'accès et le contenu

La table des matières et la structure des chapitres

Les structures d'accès (table des matières, titres et sous-titres, rubriques, etc.) et l'organisation morphologique des informations (mise en page, typologie, couleurs, soulignage, etc.), constituent des « organisateurs préalables » ou des facilitateurs de la représentation mentale. Du point de vue de la conception des manuels, ce sont des organisateurs techniques ou pédagogiques, en fonction du fait qu'ils mettent l'accent sur la forme ou sur le contenu.

Grâce à l'analyse comparative des manuels que nous avons effectuée, nous avons constaté des différences importantes aussi bien sur le contenu que sur la forme.

Pour prendre un exemple des manuels de 5ème d'éducation civique, et plus précisément pour le chapitre 2, « Le refus des discriminations », le tableau 3.1 présente la structure de base de trois ouvrages.

La structure des chapitres				
Manuel 1	**Manuel 2**	**Manuel 3**	**Manuel 4**	**Manuel 5**
Chapitre 1 *L'égalité est un principe à défendre*	*Chapitre 2* *Le refus des discriminations*	*Chapitre 2* *Le refus des discriminations*	*Chapitre 2* *Le refus des discriminations*	*Chapitre 2* *Le refus des discriminations*
1. Où mène le racisme ?	Lire pour découvrir	C'est arrivé : lutter contre la discrimination à l'embauche	1. Tous différents, tous égaux	Leçon 3 : Combattre les discriminations
2. Comment le principe d'égalité s'impose-t-il ?	Leçon 1 : Qu'est-ce que la discrimination ?	1. Différents mais égaux	2. Des discriminations illégitimes	Dossier : des initiatives contre les discriminations
3. Aujourd'hui, l'égalité est-elle toujours respectée ?	Leçon 2 : Le combat contre les discriminations	2. Le refus du racisme et de l'antisémitisme	3. La lutte contre les discriminations	Leçon 4 : L'égalité entre les hommes et les femmes
4. Comment combattre les discriminations ?	Aux actes citoyens	3. Le refus du sexisme	Initiatives citoyennes	Dossier : les discriminations positives
Exercices	A tes crayons	Exercice	Exercices	Exercices
L'essentiel		Débat : à l'école les filles et les garçons sont-ils égaux ?		Débat : la discrimination au quotidien

Tableau 3.2.2.1. Structure de base des manuels scolaires

On peut d'ores et déjà constater des différences importantes en termes de structure d'accès :

- Tout d'abord, le nombre de thématiques qui structurent le chapitre. Le manuel 1 propose quatre sous-chapitres, les manuels 3 et 4 en proposent trois, et les manuels 2 et 5 proposent 2 chapitres
- Le premier manuel a regroupé les chapitres 1 et 2 (l'égalité devant la loi et le refus des discriminations) en un seul chapitre. Les quatre autres manuels traitent les deux chapitres de manière distincte.
- Pour le premier manuel, le concept de base est celui « d'égalité », pour les quatre autres manuels, celui de « discrimination ». Même s'il s'agit de concepts

symétriques ou réciproques du point de vue explicatif, ils n'orientent pas de la même manière la construction de la représentation mentale.

- Le manuel 3 présente d'emblée des noyaux conceptuels qui n'apparaissent pas dans les deux autres : « antisémitisme » et « sexisme ». Pour ce dernier concept, le manuel 3 présente un sous-chapitre en entier, que l'on retrouve dans le manuel 5 abordé cette fois-ci sous l'angle de l'égalité entre les hommes et les femmes ; dans les trois autres manuels, le sexisme ou l'inégalité entre les hommes et les femmes n'est qu'une forme de discrimination parmi d'autres.

- Le manuel 4, présente un sous-chapitre intitulé « les discriminations illégitimes », ce qui laisse à penser qu'il pourrait y avoir des discriminations légitimes. En effet c'est le cas, lorsqu'on aborde le sujet du point de vue des discriminations positives ; mais il n'y a qu'un seul manuel qui consacre un dossier complet à ce sujet.

- Il faut souligner aussi qu'en dehors des grands sous chapitres, les intitulés des autres sous-rubriques se réfèrent aux documents qui sont présentés plutôt qu'aux concepts qui sont véhiculés par l'exemple.

- Parmi les cinq manuels, deux manuels commencent le chapitre directement à partir des exemples sans aucune introduction faisant le lien entre les différents documents ; deux manuels présentent une introduction succincte du chapitre en évoquant les documents, et un manuel présente la leçon après les documents présentant les exemples.

- Un seul manuel présente une vraie synthèse à la fin du chapitre et un autre présente des synthèses ou des résumés partiels pour chaque partie du chapitre ; pour les trois autres il n'y a pas de résumé.

- Tous les manuels présentent une rubrique exercices à la fin du chapitre et la plus grande partie une rubrique « débat ».

3.2.3. Le champ sémantique couvert par les manuels et le choix des contenus

On a déjà vu, en parlant des structures d'accès à l'information, que la manière de traiter une thématique peut être orientée par les organisateurs préalables de l'information (titres, sous-titres des chapitres, etc.). D'autres rubriques du manuel (par exemple, les rubriques « vocabulaire » ou « index ») sont aussi révélatrices des choix conceptuels ; choix qui pourraient être interprétés parfois comme révélateurs de la sensibilité ou de l'idéologie de l'auteur.

- à titre d'exemple, l'un des manuels accorde une grande importance à la « question juive » et à la période nazie pour illustrer la discrimination ; orientation qu'on retrouve également dans le choix des documents, des photos, ou de la terminologie du vocabulaire ;

- parmi les cinq manuels, deux abordent la question de l'homophobie en la définissant, et un seul en l'illustrant par un document d'actualité ;

- un seul des cinq manuels accorde au « sexisme » une place capitale parmi les formes de discrimination, et parmi les cinq manuels, il n'y en a qu'un seul qui évoque dans cette catégorie les « violences conjugales ». Un deuxième manuel évoque indirectement la question à travers la notion de « femme objet ».

Parallèlement notons également que ce qui ressort des cinq manuels scolaires dans la sélection des documents et des illustrations, c'est leur choix « trop national » et le manque d'une mise en perspective avec des problématiques internationales qui permettrait d'élargir l'explication sociale, culturelle, politique et économique des problèmes de discrimination.

Ainsi, du point de vue de l'origine ethnique, c'est toujours le Maghrébin ou le noir qui sont pris comme exemples. Mais si on se situe dans un cadre plus européen, il ne faut pas oublier qu'en Allemagne ce sont les Turcs, en Angleterre les Indiens et les Pakistanais, en Espagne les immigrés hispanophones qui font l'objet de discriminations. De même, les exemples de génocides, dus à des questions raciales, ou des discriminations massives envers les femmes, ne manquent pas dans les périodes récentes, et pourtant, ces exemples sont pratiquement absents dans les manuels scolaires traitant de la question.

La rubrique « Vocabulaire »

La rubrique « vocabulaire » d'un point de vue pédagogique, renvoie aux concepts de base, « les mots-clés » autour desquels se structure une thématique. Elle met l'accent sur les concepts qui doivent être compris et mémorisés par les élèves. D'un point de vue quantitatif, la demande d'apprentissage diffère d'un manuel à un autre (un manuel propose 12 termes dans la rubrique vocabulaire, d'autres uniquement 5).

L'analyse de la rubrique « vocabulaire » est aussi révélatrice de la priorité accordée par l'auteur du manuel à certains thèmes, et contribue à l'orientation générale du chapitre ou des sous-chapitres.

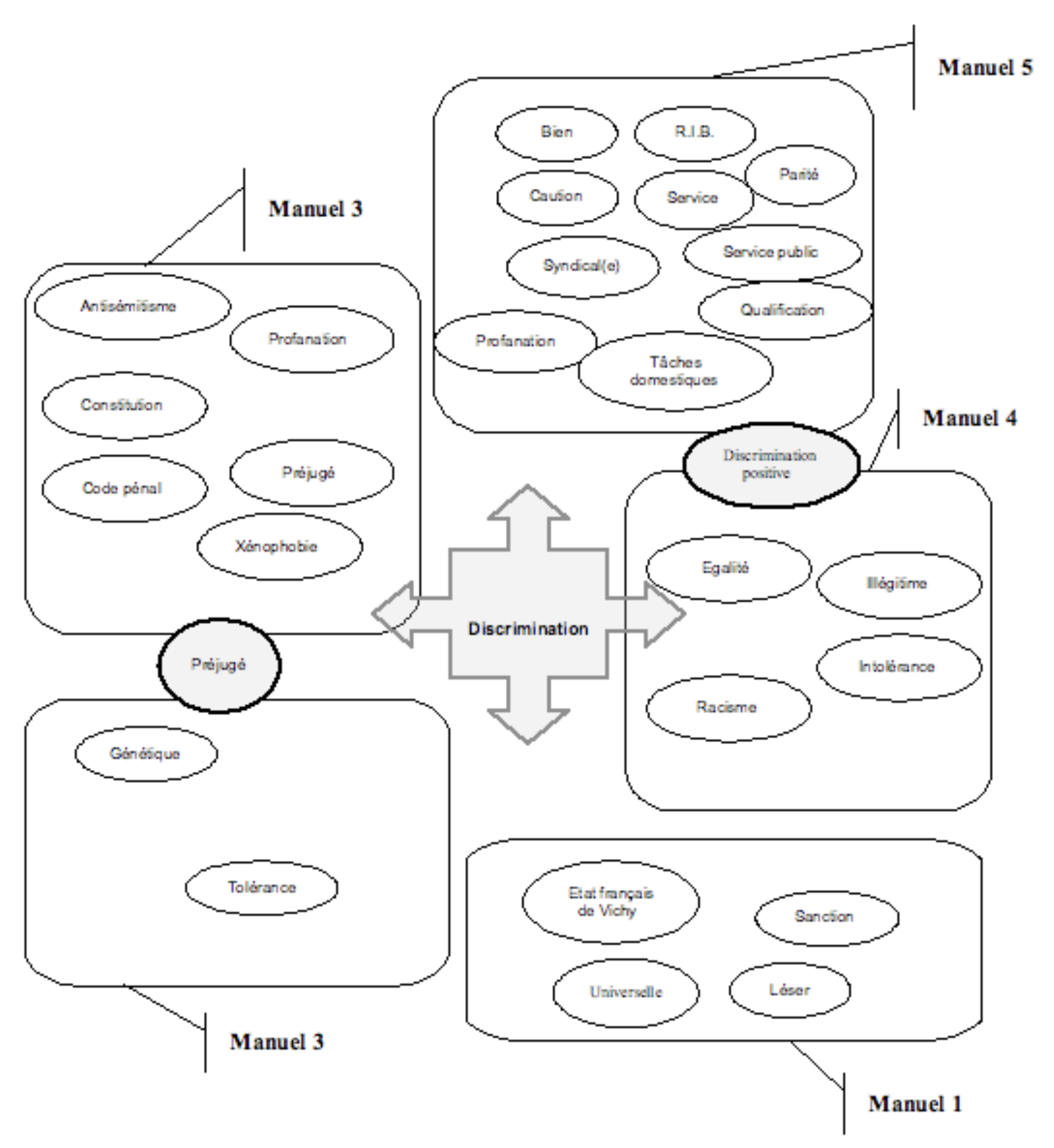
Les termes présents dans la rubrique intitulée « vocabulaire » à l'intérieur du chapitre traitant du « Refus des discriminations » ont été relevés. Il nous a semblé intéressant de distinguer les termes apparaissant dans cette rubrique des termes présents dans les index car il s'agit de deux outils bien distincts. De plus, la localisation de cette rubrique au sein même du chapitre rend son accès plus rapide et plus immédiat puisque l'élève n'a pas à aller consulter l'index généralement situé en fin d'ouvrage.

Comme le montre le graphique 3.2 :

- très peu de termes sont partagés par les différents manuels. En ce sens, nous pouvons dire qu'il n'y a pas d'homogénéité dans le contenu des rubriques « vocabulaire » et « définitions » ;
- encore une fois, seul le terme « discrimination » est partagé par l'ensemble des manuels analysés.
- Les concepts de « préjugé » et de « discrimination positive » sont partagés par deux manuels.

• On peut constater par ailleurs, qu'un des manuels présente dans cette rubrique des concepts qui ne sont pas des concepts centraux pour la thématique traitée, mais qui renvoient plutôt au vocabulaire qui apparaît dans les documents (R.I.B., caution, qualification, syndicale, etc.).

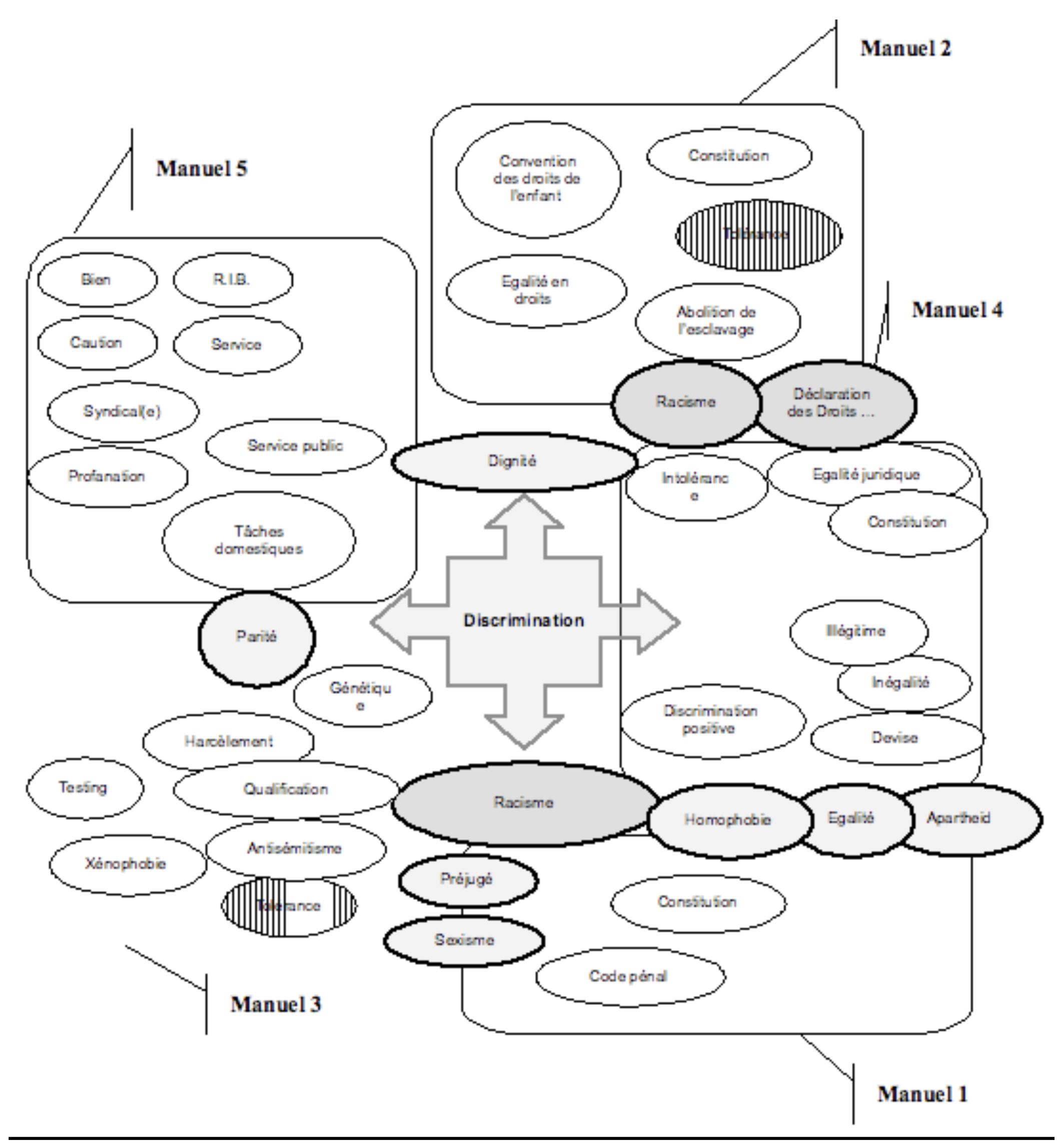
Un des problèmes posé par le rubrique « vocabulaire» est celui de savoir quels sont les noyaux conceptuels de base de la thématique traitée. Or on peut constater, que malgré la présence de cette rubrique dans les manuels, très peu des concepts y sont inclus ; et que parfois, des concepts centraux qui auraient pu être inclus dans la rubrique « vocabulaire » sont définis dans d'autres rubriques (notes de bas de page, notes à la fin d'un document).



Graphique 3.2. Termes présents dans les rubriques « vocabulaire »

Termes présents dans les index …

Les termes présents dans les index ont été relevés pour chacun des manuels, termes en lien direct avec le chapitre traitant du « Refus des discriminations ».



Graphique 3.3. Termes présents dans les index des manuels scolaires

Comme le montre le graphique 3.3 :

- certains termes ne sont présents que dans un seul manuel scolaire ;
- d'autres termes sont partagés par 2 manuels scolaires (par exemple, le terme « parité » ou encore le terme « dignité ») ;
- certains termes sont communs à 3 des cinq manuels analysés (par exemple, le terme « racisme ») ;
- seul le terme « discrimination » est partagé par l'ensemble des manuels analysés.

Il est intéressant de relever que certains termes présents dans certains index et renvoyant au chapitre traitant du « Refus de la discrimination » n'ont, du moins en apparence, que peu de rapport direct avec la thématique (par exemple, les termes « R.I.B. », « bien », « caution »)., comme c'était déjà le cas pour la rubrique « vocabulaire ».

La disparité des termes inclus dans les rubriques « vocabulaire » et « index » qu'on constate entre les cinq manuels traités, pose la question, abordée également sous l'angle juridique, qui est celle d'un « socle commun » des concepts que les manuels traitant d'une thématique devraient partager. Si l'on considère que ces rubriques sont centrales pour la recherche et l'intégration des informations, un questionnement dans ce sens nous semble primordial au moment de la conception d'un manuel.

3.2.4. Les organisateurs ou facilitateurs techniques et morpho-dispositionnels

Ces organisateurs ne peuvent pas être considérés indépendamment du contenu et du modèle pédagogique du concepteur du manuel.

L'utilisation de marques de surface dans les unités textuelles est très présente dans les manuels scolaires. Comme le rappellent Gaonac'h & Passerault (1990), les études relatives à l'influence du marquage des unités textuelles ont pour origine des préoccupations didactiques, puisque l'extraction des éléments importants dans des matériels textuels est une activité difficile à réaliser pour les jeunes enfants (Williams, Taylor & Granger, 1981), à tel point que cette habileté constitue une des différences entre bons et mauvais lecteurs (Winograd, 1984).

Il existe deux grands types de marquages :

- le marquage linguistique (par des syntagmes spécifiques, des procédures d'emphase, etc.) ;
- le marquage paralinguistique. Ce dernier correspond aussi bien aux marques typographiques spécifiques (telles que le soulignement ou la mise en gras) qu'aux marques dispositionnelles (telle que la mise en paragraphes).

Généralement, un auteur d'un document associe plusieurs marques pour « aider » le lecteur à mieux détecter les informations les plus importantes : par exemple, un titre d'un paragraphe peut être séparé du corps du paragraphe par un saut de ligne (marquage dispositionnel) et être écrit en majuscules d'imprimerie alors que le paragraphe est écrit en minuscules (marquage typographique).

Quel que soit le type de marquage utilisé, les études tendent à montrer que le lecteur se souvient mieux de ce qui a été marqué (Birch & Garnsey, 1995 ; Lorch, 1989 ; Lorch & Lorch, 1986, 1996 ; Lorch, Lorch & Klusewitz, 1995 ; Nist & Hogrebe, 1987), notamment parce qu'il y consacre plus de temps de traitement et d'attention (Birch & Rayner, 1997 ; Gaonac'h & Passerault, 1990 ; Goldman, Saul & Coté, 1995). Plusieurs études ont montré que les jeunes lecteurs (élèves du premier degré et collégiens) sont extrêmement sensibles à ce marquage morpho-dispositionnel et typographique.

Dans la conception des manuels, on oppose souvent les manuels « fermés » avec un contenu généralement linéaire, aux manuels « ouverts » ou « à contenus éclatés ».

Ces deux conceptions obéissent à deux approches théoriques sous-jacentes des apprentissages. Une approche béhavioriste que l'on a retrouvée pendant des années dans l'enseignement programmé, et dans la pédagogie par « objectifs » et une approche constructiviste ou « socio-constructiviste » qui suppose que la connaissance n'est pas donnée d'emblée, qu'elle est construite ou co-construite avec les autres. Cette dernière conception est celle qui a influencé les approches multimédia de l'apprentissage (apprentissages avec les TICE) et les pédagogies par « projet ». Or c'est aussi ce cadre théorique de l'apprentissage qu'on a essayé de transposer à la conception de manuels scolaires, ce qui se traduit, du point de vue du contenu par :

- peu de texte dans les ouvrages (peu de connaissances déclaratives énoncées de manière explicite) ;
- une grande importance accordée à l'image (photos, vignettes, posters, affiches, etc.) ;
- des contenus éclatés dont la fonction est d'amener l'élève à établir des liens entre ces contenus, à développer l'esprit critique, de la même manière que celle qui serait utilisée pour travailler sur des documents multimédia ou pour naviguer sur le « web » pour élaborer un projet à partir des contenus non hiérarchisés ;
- des propositions d'exercices (questions, synthèses, débats, etc.) pour amener l'élève à établir ces liens.

Cependant, la transposition des modèles de présentation multimédia à la conception de manuels pose des problèmes parce qu'ils n'impliquent pas les mêmes processus cognitifs de traitement de l'information. Entre autres :

- Du point de vue de la présentation de l'information, les systèmes multimédia peuvent être multimodales et pallier ou compléter le déficit dans une modalité sensorielle ;
- Dans les écrits papiers, le contenu est statique ; dans les systèmes multimédia, les contenus peuvent être dynamiques, facilitant la mise en relation entre les contenus ;
- Les systèmes multi-media peuvent être flexibles, permettant de paramétrer certains aspects liés à la mise en page qui peuvent avoir des conséquences sur la lisibilité ; ce qui n'est pas le cas des écrits papier.
- Les deux types de média diffèrent aussi par les modes de recherche de l'information, mais aussi en termes de rapport physique au média (exploration, marquage, portabilité).

Cette transposition du modèle multimédia a des conséquences du point de vue de la forme des manuels, qui se traduisent par :

- une taille surdimensionnée des photos ou des images, chevauchant des documents écrits sans lien explicite ;

- des emplacements des questions sur un document qui ne respectent pas le principe de contiguïté ;
- une utilisation excessive de la couleur qui n'apporte rien à l'homogénéité et à la consistance des contenus ;
- une absence de titres ou de sous-titres, ou simplement d'un texte succinct pour introduire les documents (photos, vignettes, etc.) ;
- l'utilisation de la double page comme unité de base du manuel, dont la disposition du matériel ressemble à un patchwork, qui ne tient pas compte des stratégies de lecture et d'exploration du matériel les plus courantes (dont la plus répandue est de gauche à droite et du haut vers le bas). Ainsi, des éléments auxquels on pourrait s'attendre sur la page de gauche (par exemple, l'introduction d'un chapitre) se trouvent sur la page de droite.

Ainsi, la disposition des rubriques et des différents éléments sur les pages, semble parfois obéir à des contraintes de mise en page plutôt qu'à des considérations d'ordre pédagogique. Cela se traduit par le non-respect d'un certain nombre de règles qui ont pour objectif de faciliter le traitement de l'information, telles que :

- le principe de *distinctivité* de rubriques,
- le principe de *contiguïté spatiale* des informations qui entretiennent des relations,
- et le principe de *consistance* et d'homogénéité qui consiste à présenter les informations de la même manière tout au long du document (respect des emplacements, des symboles, des couleurs, etc., affectés à une catégorie d'information). La figure ci-dessous montre deux pages du même manuel qui ne respecte pas ce principe : sur la page de gauche, on voit deux rubriques distinctes pour une même catégorie d'information (définitions, vocabulaire), sur la page de droite, la rubrique vocabulaire a disparu et, à sa place, on trouve la rubrique « à découvrir » qui dans la page précédente était en bas de page. Des exemples de ce type sont nombreux dans les manuels que nous avons analysés, ce qui peut entraver le repérage de régularités et la facilité d'usage de ces supports didactiques.

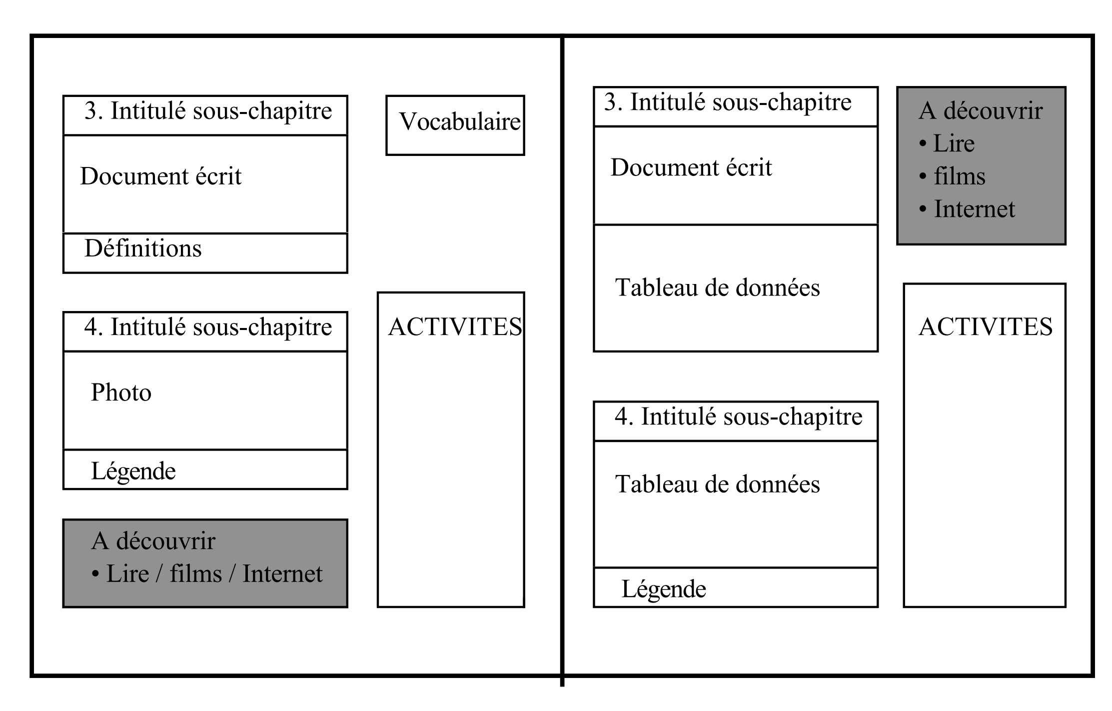


Figure 3.4. Disposition des rubriques sur deux pages d'un même manuel

L'ensemble des résultats issus de l'analyse des manuels montre une grande diversité dans les approches de la conception des manuels : structures d'accès à l'information, importance accordée aux concepts véhiculés, choix des documents et mise en page des documents. Par ailleurs, si la visée de ces manuels est d'assurer la fonction sociale et culturelle, ce qui paraît indéniable, puisque la thématique de la matière s'y prête, ils semblent aussi se focaliser sur la fonction d'évaluation au détriment des fonctions de référence et d'intégration des acquis. Cela est dû entre autres, à cause de leur conception minimaliste des contenus et par l'absence des connaissances déclaratives permettant de faire le lien entre les différents documents et cas exposés. Cela pose la question d'un usage autonome de ce type de support de la part de l'élève.

3.2.5. L'autonomie de l'élève vis-à-vis du manuel

La conception des manuels telle qu'on vient de la décrire et leur complexité, pose d'abord le problème de leur utilisation autonome par l'élève, aussi bien du point de vue de la forme, que du point de vue du contenu.

Pour pallier le problème de facilité d'usage, les concepteurs des manuels ont été obligés d'introduire « le mode d'emploi » du manuel. Donc on peut avoir autant de modes d'emploi que de manuels. D'autre part, pour pallier les problèmes de compréhension et d'usage des manuels, les élèves et les familles se tournent de plus en plus vers les ouvrages parascolaires de conception plus traditionnelle.

Si la question du mode d'emploi renvoie d'abord à la facilité d'usage, elle renvoie aussi aux choix de conceptions, véhiculant des justifications intrinsèques d'ordre théorique ou pédagogique qui ne sont pas toujours explicitées. Par conséquent, que ce soit du point de vue de la forme ou du contenu, l'élève ne peut pas utiliser

correctement le manuel sans l'aide de l'enseignant ; c'est à ce dernier qu'incombe la tâche d'apporter les connaissances déclaratives absentes dans les manuels et de servir d'intermédiaire de l'usage. Le manuel perd ainsi son statut de référence autonome en dehors du cadre exclusif de la classe, accentuant les difficultés lorsqu'il doit être utilisé comme un outil de révision ou d'aide-mémoire, ou lorsqu'il doit être utilisé par un tiers (par exemple, les parents) dans le cadre du soutien scolaire.

On peut supposer aussi, que la conception actuelle des manuels obéit à l'hypothèse implicite que dans la société des nouvelles technologies de l'information et de la communication, le manuel scolaire n'est plus la seule source d'accès à la connaissance, et que les élèves ont à leur disposition des moyens technologiques pour compléter les manques du manuel. Si cela peut être vrai pour une catégorie de la population, beaucoup d'études portant sur l'accès aux nouvelles technologies montrent aussi qu'une grande partie de la population n'a pas encore accès à certains équipements de base de la nouvelle société de l'information et de la communication. Cette exclusion ou « fracture numérique » a fait l'objet d'un rapport du projet européen SIBIS, qui prend surtout en compte l'accès à l'ordinateur et l'usage d'Internet, et qui montre que malgré le développement de l'accès aux nouvelles technologies dans la population, ceci n'a pas diminué l'écart entre plusieurs groupes sociaux (définis par le sexe, l'âge, l'éducation et le revenu), et que pour certains indicateurs, notamment les revenus et l'éducation, l'écart ne fait que s'accroître. On peut raisonnablement penser aux effets désastreux conjugués d'une double exclusion : technologique et éducative (Barcenilla, 2007).

Nombreux sont les auteurs qui soulignent ces risques d'exclusion. Voici quelques citations :

« ...Les nouveaux programmes scolaires ...ne se soucient pas ou très peu, d'une organisation psychologique et cohérente des contenus à enseigner. Les conséquences d'une telle situation sont désastreuses : il suffit que l'élève s'absente de l'école deux ou trois semaines, pour une raison ou pour une autre, ou qu'il feigne d'être en classe alors qu'il est préoccupé par le fait que ses parents soient en instance de divorce... pour que le traitement de l'information nécessaire à l'acquisition d'un nouveau concept ou d'une nouvelle habilité ne se fasse pas» (Brien, 2006).

« Ces élèves plus doués semblent donc être en mesure de combler les vides dans l'enseignement, tandis que les élèves moins doués n'y parviennent pas. Yao (1989) constate également une diminution de performance chez la plupart des sujets lorsqu'on retire certaines séquences d'un enseignement structuré. Cette diminution serait cependant beaucoup moins marquée chez les élèves plus compétents dans la matière enseignée » (Péladeau, Forget, Gagné, 2005).

« Il y a des preuves substantielles que les élèves les plus faibles réussissent mieux lorsque l'enseignement est minutieusement structuré, lorsque les leçons sont décomposées dans une séquence d'unités simples, et lorsque l'enseignant exerce une supervision soutenue tout au long de l'activité et fournit des rétroactions fréquentes. Ces élèves réussissent moins bien dans des enseignements traditionnels ou dans des environnements qui requièrent une plus grande quantité d'activités autonomes de l'élève pour combler les limites d'un enseignement moins structuré ou incomplet.

Dans ce type de situation, les élèves plus talentueux excellent » (Snow, 1984 ; cité par Péladeau, Forget, Gagné, 2005).

En l'absence d'un support didactique adapté qui puisse être utilisé par l'élève de manière autonome, l'exclusion éducative peut donc s'accentuer aussi chez les enfants issus des milieux défavorisés, qui ne peuvent pas bénéficier de nouveaux outils et d'un suivi parental dans leur milieu familial.

Pour résumer

L'analyse des manuels montre qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de modèle conceptuel de référence dans ce domaine. Cela se traduit par un manque de structure thématique des contenus et une absence de hiérarchisation des informations.
De même, dans ces « manuels conçus autour des exemples », la quasi-absence de texte (connaissances déclaratives) introduisant les documents ou apportant des éléments d'explication, risque d'amener l'élève à ne retenir que les exemples ou ce qui est anecdotique, au détriment de l'élaboration de connaissances plus générales et transférables.
On a vu également que le cadrage proposé par l'Education Nationale reste trop large, et que l'analyse des différents éléments et rubriques des manuels montre des écarts importants quant à l'importance accordée par les différents auteurs des manuels aux concepts structurants d'une thématique. Certains concepts pouvant être complètement absents des manuels.
La conception actuelle des manuels montre aussi qu'elle peut être un facteur d'exclusion dans l'accès aux connaissances. Les manuels, de par leur complexité, ont cessé d'être un outil de travail pouvant être utilisé de façon autonome par l'élève, et moins encore un outil de soutien.
L'analyse que nous avons réalisée ici portait sur les manuels d'éducation civique et plus précisément sur la partie traitant des discriminations. Cette analyse montre qu'il existe des écarts importants dans la manière de traiter l'information pour un thème qui revêt une importance capitale du point de vue de l'éducation à la citoyenneté et à l'insertion socioculturelle des individus. Il nous semble que des efforts doivent être réalisés dans ce domaine pour s'assurer que tous les élèves ont accès à « un socle commun » de connaissances et pour s'assurer qu'ils disposent d'un minimum d'autonomie dans l'usage de supports d'accès à la connaissance. Cela consiste pour les concepteurs de manuels à réfléchir sur les fonctions des manuels et sur la manière de les implémenter, mais aussi, comme le soulignent Kragler, Walker et Martin (2005) à y penser en termes de stratégies éducatives qu'ils véhiculent.

3.3. POUR ALLER PLUS LOIN ...

Quels que soient la discipline et le niveau concernés, l'un des intérêts d'un manuel scolaire est de présenter à l'élève des informations textuelles langagières aux côtés d'informations non textuelles (images, photos, cartes, tableaux). Aussi, il pourrait être intéressant, dans une étude complémentaire, de s'intéresser aux images présentes dans les chapitres traitant de la discrimination et de la lutte contre les discriminations.

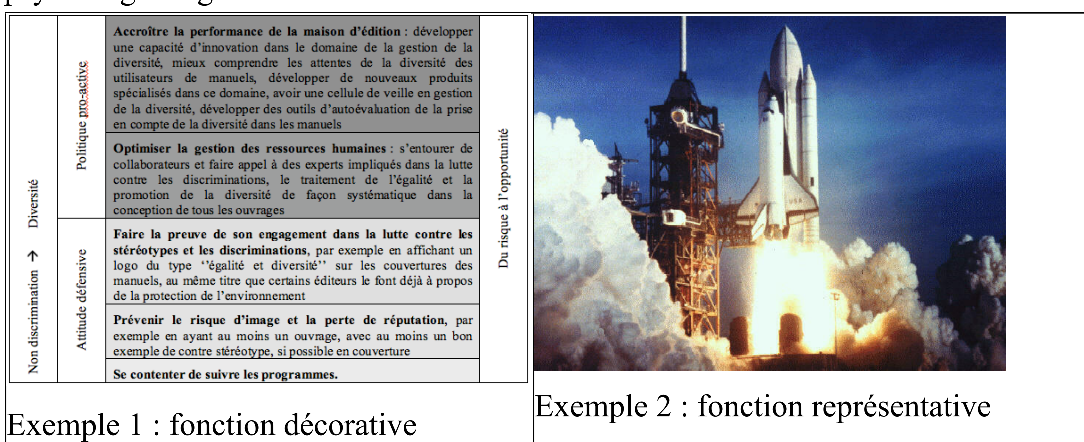
En effet, cette coexistence d'informations de différentes natures est censée solliciter la compréhension des contenus du manuel scolaire. D'un point de vue cognitif, la compréhension de matériel (textuel ou non textuel) équivaut à la construction d'une représentation mentale par le lecteur. Dans le cas de la lecture de pages issues d'un manuel scolaire, l'élève construit donc une représentation mentale du contenu des pages du manuel scolaire qu'il lit et traite. L'élaboration de cette représentation mentale se fait sur la base d'une part, des informations prélevées dans le manuel (textes, images, photos, etc.) et d'autre part, des informations qu'il possède déjà en mémoire à long terme (croyances, opinions liées à la culture d'origine, etc.).

Les informations que peut prélever un élève depuis un manuel scolaire peuvent être de deux types et sont traitées par deux « canaux » distincts :

1. les informations textuelles (textes, titres, sous-titres, etc.) sont du matériel verbal qui va être, grâce aux processus de traitement du langage, encodés et stockés sous forme propositionnelle ;
2. les informations non textuelles (images, photos, graphiques, etc.) sont du matériel visuel non verbal qui va être traité sous forme visuo-spatiale.

Bien que traitées par deux canaux distincts, ces deux types d'informations (verbales / visuo-spatiales) permettent la construction d'une représentation mentale unique et homogène. La figure suivante présente les processus impliqués :

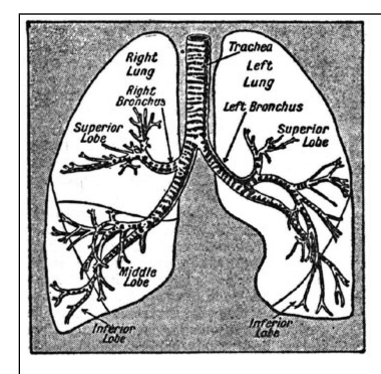
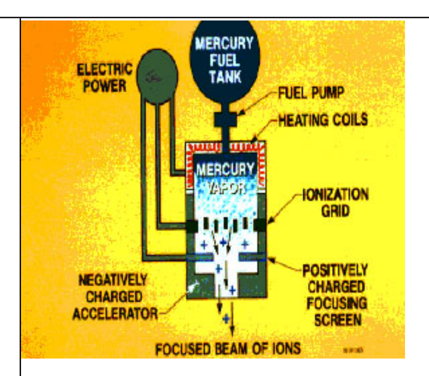
Cette approche emprunte donc à trois axes de recherches complémentaires issus de la psychologie cognitive :



Non discrimination → Diversité	Politique pro-active	**Accroître la performance de la maison d'édition** : développer une capacité d'innovation dans le domaine de la gestion de la diversité, mieux comprendre les attentes de la diversité des utilisateurs de manuels, développer de nouveaux produits spécialisés dans ce domaine, avoir une cellule de veille en gestion de la diversité, développer des outils d'autoévaluation de la prise en compte de la diversité dans les manuels	Du risque à l'opportunité
		Optimiser la gestion des ressources humaines : s'entourer de collaborateurs et faire appel à des experts impliqués dans la lutte contre les discriminations, le traitement de l'égalité et la promotion de la diversité de façon systématique dans la conception de tous les ouvrages	
	Attitude défensive	**Faire la preuve de son engagement dans la lutte contre les stéréotypes et les discriminations**, par exemple en affichant un logo du type ''égalité et diversité'' sur les couvertures des manuels, au même titre que certains éditeurs le font déjà à propos de la protection de l'environnement	
		Prévenir le risque d'image et la perte de réputation, par exemple en ayant au moins un ouvrage, avec au moins un bon exemple de contre stéréotype, si possible en couverture	
		Se contenter de suivre les programmes.	

Exemple 1 : fonction décorative

Exemple 2 : fonction représentative

	
Exemple 3 : fonction organisationnelle	Exemple 4 : fonction explicative

1. la théorie de l'apprentissage multimédia : élaborée par Mayer (1997), cette théorie est largement utilisée actuellement pour expliquer les comportements et performances des lecteurs interagissant avec différents types d'informations (textes, graphiques, tableaux, sons, etc.) ;
2. la théorie de la charge cognitive : conformément aux résultats issus des travaux de Sweller (1988, 1994 ; Chandler & Swellern 1992), la mémoire de travail qui stocke et traite les informations verbales et visuo-spatiales a une capacité limitée. Cette limitation oblige l'élève à « sélectionner » les informations qu'il souhaite conserver pour construire la représentation mentale du contenu de ce qu'il lit ;
3. la théorie du double codage : conformément aux résultats obtenus par Paivio (1986), l'individu humain posséderait deux systèmes distincts pour traiter d'une part, les informations textuelles et d'autre part, les informations non textuelles (images, photos, etc.).

Selon Mayer et ses collaborateurs (Mayer & Moreno, 1998 ; Mayer, Moreno, Boire & Vagge, 1999 ; Moreno & Mayer, 1999, 2000), le matériel non verbal peut avoir quatre fonctions distinctes :

- fonction décorative : dans ce cas, l'image ou la photo ne vise qu'à divertir et agrémenter les documents (exemple 1) ;
- fonction représentative : dans ce cas, l'image ou la photo fournit un exemple directement en rapport avec le matériel verbal à proximité (exemple 2 : la photo illustre un paragraphe relatant la conquête spatiale) ;
- fonction organisationnelle : dans ce cas, l'image ou la photo permet de mieux saisir les relations qu'entretiennent plusieurs éléments (exemple 3) ;
- fonction explicative : dans ce cas, l'image peut se suffire à elle-même et est généralement utilisée pour rendre compte de processus causaux (exemple 4).

Mais, pour qu'une information non verbale (image, photo, tableau, graphique, etc.) soit une aide à la compréhension du matériel verbal, il est nécessaire que deux caractéristiques soient respectées (Mayer & Moreno, 1998) :

- contigüité spatio-temporelle : le texte et les images doivent être proches spatialement et donc, temporellement. L'élève ne doit donc pas avoir à

manipuler les pages du manuel pour voir les deux types d'informations liées (par exemple, un texte et une photographie) ;

- cohérence et pertinence : le texte et les images liées sémantiquement doivent effectivement « parler » de la même chose.

Sur la base de données quantitatives (nombre, fréquence, etc.) et qualitatives (emplacement, pertinence sémantique, etc.) issues d'une analyse experte et approfondie des manuels d'ECJS, il serait intéressant de chercher à apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

- quelle est la proportion des informations non textuelles par rapport aux informations textuelles en liaison avec les aspects discriminatoires ?
- quelles sont les principales fonctions des informations non verbales (photos, images, graphiques, etc.) liées aux aspects discriminatoires qui sont présentes dans les manuels ?
- est-ce que les deux caractéristiques nécessaires à la complémentarité « texte – image » (contiguïté spatio-temporelle et cohérence) pour une bonne compréhension sont présentes ?

Bibliographie

Alexander, P.A., Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. In Theorical models and processes of reading. (5th ed.), ch. 2, pp. 33-68 International Reading Association.

Barcenilla, J. (2007). Nouvelles technologies de l'information et de la communication : Inclusion ou exclusion sociale ? DIALOGUES. Universidad de la Habana / Université de Metz. CETT. N° 11.

Bean, T. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), Handbook of reading research, vol. 3 (pp.628-644). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Birch, S.L., & Garnsey, S.M. (1995). The effect of focus on memory for words in sentences. Journal of Memory and Language, 34, 232-267.

Birch, S.L., & Rayner, K. (1997). Linguistic focus affects eye movements during reading. Memory and Cognition, 25(5), 653-660.

Brien, N, R. (2006). Le souci des préalables de l'élève : parent pauvre de la Réforme scolaire au Québec, Bulletin Formation et profession. Disponible sur Internet http://www.formation-profession.org

Brien, N, R. (1989). Apports des sciences cognitives aux technologies éducatives. Actes du Colloque du CIPTE.

Chandler, P. & Sweller, J. (1992). The split-attention effect as a factor in the design of instruction. British Journal of Educational Psychology, 62, 233-246.

Coirier, P., Gaonac'h, D. & Passerault, J.-M. (1996). Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes. Paris : Armand Colin.

Durkin, D. (1981). Reading comprehension instruction in five basal reader series. Reading Research Quaterly, 16, 515-544.

Frydman, M., Jambe, R. (1983). S'informer pour se former. Paris-Bruxelles : Nathan-Labor.

Gerard, F.M., Roegiers, X. (2003). Des manuels scolaires pour apprendre : concevoir, évaluer, utiliser. De Boeck.

Goldman, S.R., Saul, E.U., & Cote, N. (1995). Paragraphing, reader, and task effects on discourse comprehension. Discourse Processes, 20, 273-305.

Kragler, S., Walker, C.A., Martin, L.E. (2005). Strategy instruction in primary content texbooks. The Reading Teacher, 59(3), 254–261

Lorch, R.F. Jr. (1989). Text-signaling devices and their effects on reading and memory processes. Educational Psychology Review, 1, 209-234.
Lorch, R.F. Jr, & Lorch, E.P. (1986). On-line processing of summary and important signals in reading. Discourse Processes, 9, 489-496.
Lorch, R.F. Jr., & Lorch, E.P. (1996). Effects of organizational signals on free recall of expository text. Journal of Educational Psychology, 88(1), 38-48.
Lorch, R.F. Jr, Lorch, E.P., & Klusewitz, M.A. (1995). Effects of typographical cues on reading and recall of text. Contemporary Educational Psychology, Péladeau, N, Forget, J. & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme scolaire de l'éducation au Québec : quelques mises au point. Revue des sciences de l'éducation, no 23.
Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? Educational Psychologist, 32, 1-19.
Mayer, R. E. & Moreno, R. (1998). A split-attention effect in multimedia learning: Evidence for dual processing systems in working memory. Journal of Educational Psychology, 90, 312-320.
Mayer, R. E., Moreno, R., Boire M., & Vagge S. (1999). Maximizing constructivist learning from multimedia communications by minimizing cognitive load. Journal of Educational Psychology , 91, 638-643.
Moreno, R. & Mayer, R. E. (2000). A coherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. Journal of Educational Psychology, 97, 117-125.
Moreno, R. & Mayer, R. E. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. Journal of Educational Psychology, 91, 358-368.
Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? Educational Psychologist, 32, 1-19.
Péladeau, N, J. Forget et F. Gagné. (2005). « Le transfert des apprentissages et la réforme scolaire de l'éducation au Québec : quelques mises au point. Revue des sciences de l'éducation, N° 23.
Peyser, A., Gerard, F.M., Roegiers, X. (2006). Implementing a pedagogy of integration : some thoughts based on a textbook elaboration experience in Vietnam. Planning and Changing, Vol. 37, N° 1&2, 37-75.
Vacca, R., & Vacca, J. (1996). Content area reading (5th ed.). New-York: HarperCollins.
Winograd, P.N. (1984). Strategic difficulties in summarizing texts. Reading Research Quaterly, 19, 404-425.

.

4. L'APPROCHE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE: THÉORIES ET MÉTHODES D'ANALYSE

Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner

L'analyse psycho-sociologique concerne l'ensemble des chapitres à compter de celui-ci. Nous avons choisi de les diviser par critères (genre, origine, handicap, orientation sexuelle et âge) même s'ils mobilisent les mêmes théories et méthodologies. Ce quatrième chapitre a pour objectif de faire le point sur celles-ci. Nous commencerons par expliciter le concept de stéréotype, avant de présenter le modèle que nous souhaitons appliquer à l'analyse du degré d'ouverture à la diversité des ouvrages. Nous commenterons ensuite les différentes méthodes que nous avons mises en oeuvre afin de répondre à la problématique.

4.1. LES STÉRÉOTYPES : DU SCHÉMA COGNITIF À SA MATÉRIALISATION DANS UN MANUEL

Les stéréotypes sont des schémas cognitifs qui guident les croyances d'un individu à propos d'un groupe social

Le Grand Dictionnaire de la Psychologie définit le stéréotype comme un "*schéma cognitif associé à l'un des critères tels que l'apparence physique, le sexe, l'identité religieuse, politique, ethnique, sexuelle, etc. critères qui définissent nos croyances et qui guident nos jugements sur les groupes sociaux et leurs membres*"[138]. Considérés comme des biais cognitifs visant à palier nos limitations en termes de capacité de traitement de l'information, les stéréotypes peuvent également se définir comme un ensemble de croyances à propos d'attributs personnels jugés caractéristiques d'une catégorie d'individus (Leyens, Yzerbyt et Schadron, 1994[139]; Stroebe et Insko, 1989[140]),

Comme le suggèrent ces définitions, les stéréotypes sont habituellement étudiés en psychologie en tant que **croyances** partagées par un groupe de personnes vis-à-vis d'un autre groupe. A ce titre, les méthodes qui permettent de les mesurer, qu'elles soient implicites ou explicites sont tournées vers l'individu à qui il sera demandé de verbaliser ou de répondre à des items ou stimuli spécifiques.

[138] Le Grand Dictionnaire de la Psychologie, Larousse, p 894.

[139] Leyens, J.-Ph., Yzerbyt, V.Y. & Schadron, G. (1994). Stereotypes and social cognition. London : Sage.

[140] Stroebe, W. & Insko, C.A. (1989). Stereotypes, prejudice, and discrimination. Changing conceptions in theory and research. In D. Bar-Tal, C.F. Grauman, A.W., Kruglanski, W. Stroebe (Ed.), Stereotypes and prejudice : Changing conceptions. (p. 3 - 34). New York: Springer.

La singularité de cette étude est de s'intéresser aux stéréotypes, non pas en tant que schémas cognitifs propres à un sujet ou à un groupe social, mais en tant que représentations figuratives ou textuelles à l'intérieur d'un manuel.

Si l'on considère les manuels comme une projection culturelle de la société française, on peut s'attendre à une certaine transposition des stéréotypes partagés par ce groupe à l'intérieur de ces ouvrages

Néanmoins, en tant que produit d'institutions de la société française, nous considérerons que le manuel constitue une projection culturelle de celle-ci, comme Hall (1979)[141] l'a démontré à propos d'autres objets. A ce titre, il nous appartient de vérifier si les représentations des différents groupes véhiculées par les catégories sociales présentes dans les manuels scolaires sont le reflet de stéréotypes en vigueur dans la société française.

Cette caractéristique implique une adaptation des techniques d'évaluation et pose de nombreuses questions d'ordre méthodologique : en effet, en se basant sur une échelle identique, la démarche est différente entre demander à un sujet d'évaluer les caractéristiques qui représentent ou non selon lui un groupe de personnes et de demander à un évaluateur d'estimer à quel point tel document contenu dans un ouvrage lui semble correspondre à une liste de caractéristiques jugées stéréotypiques d'un groupe.

Par ailleurs, si le caractère souvent péjoratif des stéréotypes est reconnu, il est peu probable que les manuels scolaires véhiculent les images de groupes sociaux aussi préjudiciables que celles qui sont portées et transmises par la pensée commune. Le contrôle social lié à la place des manuels dans l'institution scolaire doit limiter l'expression de cette pensée commune.

Ainsi, au delà de l'identification d'éventuels stéréotypes associés à différents groupes sociaux discriminés dans la société française actuellement, pouvant apparaître dans des manuels scolaires, cette étude aura pour objectif de repérer le type de représentation de ces groupes (valorisante, dévalorisante) ou encore leur absence de représentation.

4.2. L'ÉTUDE DES STÉRÉOTYPES ET DISCRIMINATIONS EN PSYCHOLOGIE SOCIALE

Les stéréotypes ont été étudiés en psychologie sociale de différentes manières, tant du point de vue de leur contenu, de leur persistance, que de leurs fonctions, comme la simplification de l'environnement (Allport, 1954[142]) ou de leurs conséquences, souvent néfastes, notamment en raison de leur fonction de justification idéologique des inégalités et de leur propension à "s'auto-réaliser" (Oakes, Haslam et Turner, 1994), ou encore la discrimination qu'ils sont susceptibles d'engendrer.

La discrimination, se définit, quant à elle, dans cette discipline, comme un comportement négatif dirigé à l'encontre d'un groupe victime de préjugés (Dovidio

141 Hall, E.T. (1979). Au-delà de la culture. Paris: Seuil.

142 Allport, G.W. (1954). The nature of prejudice. Reading, MA : Addison- Wesley.

& Gaertner, 1986[143]). Si cette relation entre préjugés ou stéréotypes et discrimination n'est pas systématique, il s'agit d'une explication avancée pour en rendre compte. Les causes de la discrimination, sont ainsi l'une des pistes des nombreuses études menées sur cette thématique, de la même manière que celles visant à comprendre son fonctionnement, déterminer ses enjeux (conséquences sur les victimes, avantages retirés par les individus discriminants...) ou encore évaluer les méthodes permettant de l'enrayer[144].

Un lien a été démontré entre ouverture à la diversité et propension à discriminer

4.2.1. De l'étude des stéréotypes et des discriminations à celle de l'ouverture à la diversité et a l'égalité

Des études récentes ont montré que la propension d'un individu à discriminer sur la base de l'origine était liée à ses attitudes à l'égard de la diversité culturelle (Tisserant et al., 2005; Wagner & Tisserant, sous presse[145]).

Plus précisément, on peut observer un lien entre le fait de se montrer favorable à une certaine orientation d'acculturation[146], telles qu'elles ont été décrites par le modèle d'acculturation interactive de Bourhis et al. (1997)[147] (cf. encadré) et le fait d'exprimer ou non une volonté de lutter contre les discriminations, ou au contraire, de discriminer.

---

143 Dovidio, J.F. & Gaertner, S.L. (1986). Prejudice, discrimination and racism. Orlando, FL : Academic Press.

144 pour une revue de la littérature sur ce sujet, voir Bourhis, R. et Gagnon, A. (2006). Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes. In Vallerand, R. (Dir.) Les fondements de la psychologie sociale. Montréal: Gaëtan Morin. (pp. 531-600).

145 Tisserant, P., Wagner, A.L., Galloro, P., Serre, A. (2005) Assimilation et discrimination : des attitudes convergentes. http://www.prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/Tisserant.pdf

Wagner, A.L., Tisserant, P. (sous presse) Soutenir l'individualisme ou l'intégration, c'est aussi lutter contre les discriminations. In V. Ferry, P. Galloro, G. Noiriel (Eds) De la discrimination dite « ethnique et raciale » : discours, actes et politiques publiques. Paris : L'Harmattan

146 L'acculturation se définit classiquement comme le processus de changement multidirectionnel résultant d'un contact continu entre groupes de cultures différentes (Redfield, Linton et Herskovits, 1936)

147 Bourhis, R. Y., Moïse, C. L., Perreault, S. & Sénécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model : A Social Psychological Approach. International Journal of Psychology, 32, 369-386.

Le modèle d'acculturation interactive (MAI) de Bourhis et al. (1997)

Le MAI a initialement été conçu pour rendre compte, d'une part, des choix des personnes immigrées ou issues de l'immigration en termes de rejet et conservation de leur culture d'origine, et parallèlement, du rejet ou de l'acquisition de la culture dominante du pays d'accueil, d'autres part des attentes du groupe dominant vis-à-vis des mêmes dimensions.

En nous intéressant au point de vue de la majorité d'accueil, le MAI distingue 6 orientations d'acculturation différentes: l'**intégrationnisme** qui consiste à souhaiter que la minorité conserve sa culture d'origine tout en acquérant la culture d'accueil, l'**intégrationnisme-transformation**, revient également pour la majorité à modifier ses propres habitudes pour les adapter à celles de la minorité. Lorsque les membres du groupe majoritaire souhaitent que les immigrés ou personnes issues de l'immigration abandonnent leur culture d'origine au profit de la culture d'accueil, l'orientation correspondante est l'**assimilation**, dans la situation inverse où le maintien de la culture d'origine se ferait au détriment de la culture d'accueil, il s'agit d'une orientation **ségrégationniste**. Un positionnement contre l'immigration correspond à l'**exclusionnisme** et lorsque le groupe ou l'individu manifeste une indifférence vis-à-vis de l'appartenance du sujet à un groupe opposé (l'accent est mis sur les caractéristiques personnelles), on parle d'**individualisme**.

Plus globalement, on peut considérer que ces orientations révèlent toutes un certain niveau d'ouverture à la diversité.

En effet, tandis que l'individualisme, l'intégration et l'intégration-transformation tolèrent voire encouragent la diversité, les orientations ségrégationniste, exclusionniste et assimilationniste tendent plutôt à s'y opposer.

Le MAI prévoit également le type de relations intergroupes induites par la convergence ou la divergence des attitudes des membres du groupes minoritaire et des attentes du groupe majoritaire (qu'il situe sur un continuum allant d'harmonieuses à conflictuelles en passant par problématiques). C'est lorsque ces relations sont conflictuelles ou problématiques qu'intervient la discrimination.

Ce cadre théorique peut être étendu aux relations qu'entretient chaque groupe dominant avec le groupe dominé qui lui est lié (les hommes vis-à-vis des femmes, les personnes "valides" vis-à-vis des personnes en situation de handicap, les adultes d'âge moyen vis-à-vis des jeunes ou des personnes âgées, les personnes hétérosexuelles vis-à-vis des personnes homosexuelles...).

La démarche proposée ici **consiste à déterminer quantitativement l'ampleur des stéréotypes dans les manuels scolaires choisis** dans les manuels d'éducation civique. De façon plus précise, nous avons tenté d'appliquer ce modèle pour chaque critère (origine mais aussi handicap, orientation sexuelle, âge ou genre) en nous

Le modèle d'acculturation interactive (MAI) de Bourhis et al. (1997) distingue six orientations d'acculturation répondant à des degrés divers d'ouverture à la diversité

basant sur différents types de recueil de données, afin de qualifier la tendance des manuels en termes d'ouverture à la diversité.

Ce modèle offre l'avantage de fournir une typologie détaillée donnant des indications supplémentaires sur la manière dont est traitée la question. Au lieu d'une opposition dichotomique entre "discriminant" versus "non discriminant", nous obtiendrons une palette de nuances, donnant une vision immédiate et précise de la manière dont est traitée l'altérité dans les manuels étudiés.

Si l'on transpose ces orientations d'acculturation à l'évaluation d'un critère, on obtient le modèle d'ouverture à la diversité et à l'égalité dans les livres (MODEL) qui correspond à la typologie suivante en termes d'orientations :

Orientation	Description
Intégration	Les personnages appartenant à des groupes discriminés se trouvent dans des situations où ils sont aussi bien en interaction avec des membres de leur endogroupe que de leur exogroupe. Il s'agirait également de situations où les membres de groupes discriminés seraient aussi représentés réalisant des activités non caractéristiques de leur appartenance à ce groupe.
Intégration - transformation	Les manuels insisteraient sur la nécessité, pour l'ensemble de la société, de s'ajuster aux besoins des membres des groupes discriminés.
Ségrégation	Lorsque les groupes discriminés sont représentés, ils le sont systématiquement dans des rôles (ou sphères) stéréotypé(e)s lié(e)s à leur appartenance à ce groupe, en interaction avec des membres de l'endogroupe uniquement, ou encore uniquement dans des lieux qui leurs sont réservés par l'ensemble de la société.
Exclusion	Le groupe discriminé n'est pas mentionné dans les manuels ou il l'est pour signifier son exclusion de la société.
Assimilation	Les caractéristiques des membres des groupes discriminés sont dissimulées pour que ces derniers se confondent à la majorité. Ils sont présentés dans les mêmes rôles que le groupe dominant en essayant de gommer les différences qui peuvent les séparer de ce groupe.
Individualisme	L'appartenance sociale n'est ni mentionnée ni sous-entendue. Cette orientation caractériserait également les manuels qui insistent sur les caractéristiques personnelles de l'individu représenté en le plaçant dans une situation banale à laquelle l'ensemble de la société peut s'identifier.

Tab.1 : Le modèle d'ouverture à la diversité et à l'égalité dans les livres (MODEL)

Ajoutons, qu'un manuel pourrait évidemment être considéré comme intégrationniste au regard d'un critère comme le genre (les femmes pourraient, par exemple, comme les hommes, être représentés dans leur vie personnelle de parents, ou dans leur vie professionnelle), exclusionniste vis-à-vis d'un autre critère, comme l'orientation sexuelle (qui ne serait pas mentionnée dans le manuel) ou encore ségrégationniste vis-à-vis du handicap (par exemple, en ne montrant des handicapés qu'au sein d'une association qui leur est consacrée...).

4.3. MÉTHODOLOGIE

La démarche méthodologique que nous avons mise en œuvre repose sur des techniques de recueil de données permettant d'accéder à des résultats aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Nous décrirons ici les méthodes que nous avons mises en oeuvre, à savoir :

- L'échantillonnage des manuels (choix des ouvrages en vue de l'analyse experte)
- L'analyse experte des manuels (sur la base de plusieurs grilles de lecture)
- Entretiens avec les utilisateurs (élèves et enseignants)
- Questionnaire auprès des enseignants
- Entretiens avec des spécialistes des différents critères (en vue d'établir des listes de préconisations)
- Enquête auprès des éditeurs

4.3.1. L'échantillonnage des manuels de l'analyse experte

Les premières questions ont concerné l'échantillonnage des manuels. Nous avons souhaité privilégier le critère de la fréquence d'usage du manuel.

Comme le souligne le "Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels"[148] "*Les statistiques officielles des chiffres de vente ne sont disponibles que dans quelques pays*" (p. 16). Nous n'avons pas été en mesure d'accéder à de tels chiffres en France.

Aussi, après avoir tenté d'accéder à ces statistiques par le biais du Rectorat de l'académie de Nancy-Metz et des syndicats d'inspecteurs d'académie, nous nous sommes résignés à mener une longue enquête auprès des établissements, dans le but de recueillir les listes des ouvrages en usage durant l'année scolaire 2007-2008.

Après avoir sélectionné plus d'un millier d'établissements publics et privés sur les sites de chaque académie, nous avons expédié des courriels à chacun d'entre eux afin de recueillir les listes de manuels.

Nous avons répertorié les données de **80 établissements**, collèges et lycées.

Compte tenu du fait que le sondage ait révélé que certains éditeurs étaient largement majoritaires dans certaines disciplines, nous avons décidé de sélectionner, dans certains cas, le deuxième, troisième voire quatrième ouvrage le plus représenté en vue de diversifier les éditeurs. Voici donc les critères définitifs de sélection sur lesquels nous nous sommes arrêtés.

- La **fréquence d'utilisation** du manuel (nous avons ainsi classé les éditeurs du plus ou moins représenté en nous basant sur le sondage réalisé au mois de septembre auprès des établissements scolaires), le chiffre entre parenthèses représente le nombre d'établissements où un ouvrage de l'éditeur est en usage. Nous n'avons pas

[148] Pingel, F. (1999). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires.*

Le choix des manuels à analyser s'est basé sur un sondage auprès d'établissements scolaires qui a permis de donner une estimation de la fréquence d'utilisation des manuels dans les disciplines qui nous intéressent

pris en compte les années d'édition en nous basant sur le dernier ouvrage publié par l'éditeur, avant tout pour des raisons de disponibilité.

- La **diversité des éditeurs pour une même discipline:** certains éditeurs sont spécialisés dans quelques disciplines et se limitent à ce secteur de l'édition, contrairement à d'autres qui sont plus généralistes.

- Les **programmes scolaires:** dans certaines disciplines où nous allons nous intéresser plus particulièrement à des thématiques proches de notre objet d'étude (par exemple les formes de discriminations et la manière dont elles sont traitées dans un ouvrage) nous avons recherché un ensemble de mots clefs en vue de comparer ce qui est prévu au programme avec ce qui est représenté dans les ouvrages. Pour les disciplines, comme les mathématiques, où l'intérêt consiste surtout à évaluer si la diversité est représentée et comment elle l'est (notamment par l'identification de stéréotypes éventuels), nous avons conservé un manuel par cycle, dans la mesure où les programmes, quel que soit le niveau, ne prennent pas en considération cette question. Au niveau des sections, par exemple pour les mathématiques, nous nous sommes limités à celles dans lesquelles les exercices ont le plus de chances d'être “contextualisés”, à savoir dans les sections où les mathématiques ne sont pas une discipline privilégiée par les élèves.

Les ouvrages listés ci-dessous sont ceux qui ont fait l'objet d'une analyse quantitative (analyse experte). D'autres ouvrages ont été utilisés et cités dans le cadre de ce rapport, notamment parce que les enseignants et élèves que nous avons rencontré ont mis en évidence certains points qu'il nous paraissait intéressant de mentionner.

4.3.1.1. L'éducation civique (juridique et sociale):

Cette discipline est le lieu privilégié pour aborder la question de la discrimination subie par différents groupes.

Les ouvrages analysés sont :

Education civique, Grandir ensemble 6ème, livre de l'élève (Hatier, 2005)
Education civique, Grandir ensemble 5ème, livre de l'élève (Hatier, 2006)
Education civique, 4ème, Demain, citoyens, livre de l'élève (Nathan, 2006)
Education civique, 3ème, livre de l'élève (Hachette éducation, 2007)
Education civique, juridique et sociale 2nde, Fichier de l'élève, De la vie en société à la citoyenneté, (Bordas, 1999)
Education civique, juridique et sociale 1ère, le cahier du citoyen (Magnard, 2001)
Education civique, juridique et sociale terminale (Magnard, 2002)

4.3.1.2. L'Histoire- géographie:

L' histoire - géographie présente un intérêt évident, en raison du traitement de certains sujets, comme l'esclavage ou encore la colonisation, proche de certains groupes dont il est question dans cette étude. Le caractère historiquement marqué des stéréotypes et discriminations et des évolutions dont elle a pu être l'objet suite aux

Les disciplines auxquelles nous nous sommes intéressés sont l'éducation civique, l'Histoire-Géographie, le français, l'anglais, les mathématiques, les Sciences de la Vie et de la Terre et les Sciences Economiques et Sociales

différentes études réalisées concernant principalement le genre et l'origine, présente également un intérêt.
Histoire-Géographie 5ème (Hatier, 2005)
Histoire-Géographie 4ème (Hatier, 2006)
Histoire-Géographie terminale STG (Magnard, 2007)
Histoire-Géographie bac pro (Nathan, 2007)
Histoire terminale L-ES-S (Hachette éduation, 2004)

4.3.1.3. Le français:

L'étude des manuels de français présente un intérêt en terme de représentativité des groupes dans le choix des textes et des auteurs. Ils permettront également d'appréhender les éventuelles évolutions suite aux préconisations contenues dans différents rapports et plus particulièrement, celui de Rignault et Richert (1997).
Textes & compagnie 6ème (Nathan, 2005)
Lettres vives 4ème (Hachette éducation)
Terres littéraires 2nde (Hatier, 2006)

4.3.1.4. L'anglais:

Les manuels de langue ont l'avantage d'aborder de nombreuses problématiques pouvant concerner l'un des objets de notre étude. Nous avons choisi de nous centrer sur l'anglais qui est la langue vivante la plus enseignée.
New Spring 6ème (Hachette éducation, 2007)
New Step in 4ème (Hatier, 2002)
Insight 2nde (Hatier, 2005)
New goals plus BEP (Foucher)

4.3.1.5. Les mathématiques:

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux exercices dans lesquels apparaît un contexte, mettant éventuellement en scène des personnages pouvant appartenir aux catégories discriminées qui nous intéressent ici.
Triangle 3ème, livre de l'élève (Hatier, 2003)
Déclic 1ère L (Hachette éducation)
Sigma, 1ère STG (Foucher, 2005)

4.3.1.6. Les Sciences de la Vie et de la Terre:

Cette discipline présente l'intérêt de traiter de différentes problématiques pouvant avoir un lien avec les groupes de personnes dont la représentation dans les manuels nous intéressent (handicap, sexualité).
SVT 6ème (Belin, 2005)
SVT 5ème (Belin, 2006)
SVT 4ème (Nathan, 2007)
SVT 3ème (Bordas, 1999)
SVT 1ère S (Bordas, 2007)
SVT terminale (Bordas, 2002)

4.3.1.7. Les Sciences Economiques et Sociales:

Cette discipline, comme l'ECJS, aborde différentes problématiques au coeur de notre étude.

Sciences économiques et sociales terminale (Hatier, 2007)

4.3.2. L'analyse des manuels

Initialement, en ce qui concerne l'axe psycho-sociologique, nous envisagions uniquement de repérer les stéréotypes éventuels et de compléter une échelle d'ouverture à la diversité construite sur la base de l'échelle d'acculturation de Bourhis et al. (1997). Cette entreprise s'est avérée insuffisante pour espérer obtenir des résultats valides. Ainsi, nous nous sommes orientés vers un ensemble de grilles beaucoup plus complètes (et complexes) que nous allons détailler.

Ces **grilles de lecture** regroupent un ensemble d'**indicateurs permettant de quantifier de manière objective la représentation de chaque groupe discriminé dans le manuel ainsi que, le cas échéant, la nature des stéréotypes rencontrés**. Ces grilles ont été **construites sur la base d'une revue de la littérature** sur les stéréotypes et discriminations à l'encontre des catégories que nous avons choisies et ont été longuement ajustées afin de s'adapter le plus possible à la **très grande hétérogénéité du contenu des manuels**.

4.3.2.1. Analyse quantitative

GRILLE N°1: ANALYSE QUANTITATIVE DES ILLUSTRATIONS

L'analyse experte des manuels nous a permis de quantifier les apparitions des différents groupes en nous fournissant des informations sur le contexte dans lequel les personnes apparaissaient

Il s'agit dans cette grille de quantifier le nombre d'apparitions de personnages appartenant à des groupes discriminés (les femmes par rapport au nombre d'hommes, les personnes appartenant à des minorités visibles, les personnes en situation de handicap, les personnes homosexuelles, les seniors mais aussi tout autre groupe susceptible d'être discriminé en France actuellement). Cette grille vise également à évaluer les positions hiérarchiques de ces personnages par rapport aux membres de leur groupe d'opposition, ou encore de quantifier le nombre d'illustrations destinées à prévenir les stéréotypes ou discriminations à l'égard de ces catégories.

Cette grille est appliquée à tous les ouvrages retenus pour l'analyse quantitative, ne seront retirées de l'analyse que les illustrations ne représentant aucun personnage et n'ayant aucun rapport avec un groupe discriminé.

GRILLE N°2: ANALYSE QUANTITATIVE DES EXERCICES

Cette grille basée sur le même modèle que la grille d'analyse des illustrations, est, elle aussi, destinée à quantifier le nombre et la nature des apparitions des différents groupes. Elle ne s'applique, en revanche, qu'aux exercices des manuels de mathématiques.

GRILLE N°3: ANALYSE QUANTITATIVE DES THÉMATIQUES ÉVOQUÉES

Lorsque les chapitres ont un lien avec l'appartenance à un groupe discriminé, nous leur appliquerons cette grille qui vise à identifier les thématiques apparaissant pour chacune de ces catégories.

GRILLE N°4: REPÉRAGE DES STÉRÉOTYPES ET SYNTHÈSE DU MANUEL

Cette grille vise à établir une synthèse des observations réalisées par le biais des grilles précédentes. En effet, compte tenu de la diversité des documents contenus dans les manuels, il apparaît nécessaire de donner une appréciation globale mêlant données quantitatives et impressions plus subjectives de l'évaluateur.

4.3.2.2. Viabilité et fiabilité des analyses

Afin d'assurer une certaine validité et fiabilité de l'analyse experte des manuels, les grilles ont été élaborées, testées puis modifiées à plusieurs reprises par 4 codeurs. Ces tests ont été réalisés sur des extraits d'ouvrages par couples de codeurs jusqu'à l'obtention d'un accord inter juge presque parfait.

Les analyses ont ensuite été réalisées séparément par deux codeurs avec des temps d'échange en équipe (réunissant les quatre codeurs de la phase de conception et de test des grilles mais aussi les autres chercheurs investis dans la rédaction des chapitres consacrés aux catégories spécifiques) visant à redonner un sens qualitatif aux évaluations quantitatives effectuées.

4.4. Représentations des utilisateurs

En dehors du travail sur les manuels, nous avons souhaité rencontrer des utilisateurs (élèves et enseignants) afin de recueillir leur point de vue

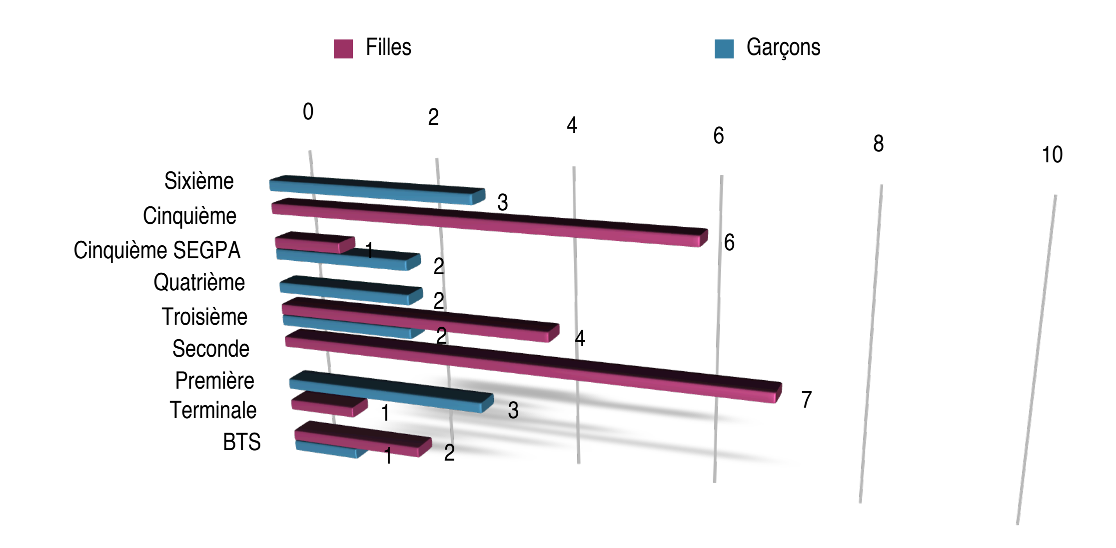
Afin de recueillir les opinions des utilisateurs (enseignants et élèves) à l'égard des manuels, nous avons eu recours à deux types de techniques : l'une, qualitative, consista, dans un premier temps, à interviewer des enseignants et élèves sur le thème des stéréotypes dans les manuels scolaires, et, pour les enseignants d'éducation civique ou sciences économiques et sociales, sur la manière de traiter les questions de discrimination en cours.

Ces entretiens, couplés au modèle théorique d'ouverture à la diversité dans les manuels présenté plus haut, ont permis la construction d'un questionnaire en ligne, auquel tous les enseignants, notamment ceux de l'académie de Nancy-Metz, grâce au concours du Rectorat, ont été invités à répondre.

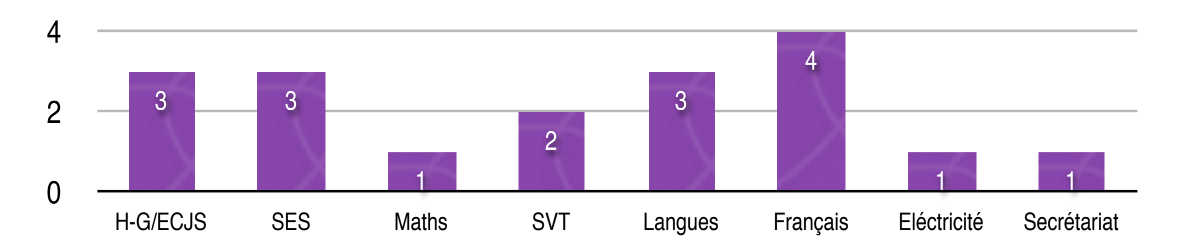
4.4.1. Entretiens

L'objectif de ces entretiens était d'abord de savoir si les utilisateurs avaient déjà repéré des stéréotypes dans les manuels, s'ils estimaient que, de ce point de vue, il y avait eu, ou non, une évolution, s'ils considéraient que la diversité était bien représentée selon les différents critères et s'ils avaient des idées quant à la manière d'améliorer cette prise en compte de la diversité, quel que soit le critère.

34 élèves et 18 enseignants ont accepté de répondre à nos questions (le guide d'entretien utilisé pour cette enquête se trouve en annexes).



Graph. 4.1. Répartition des élèves interviewés en fonction des niveaux

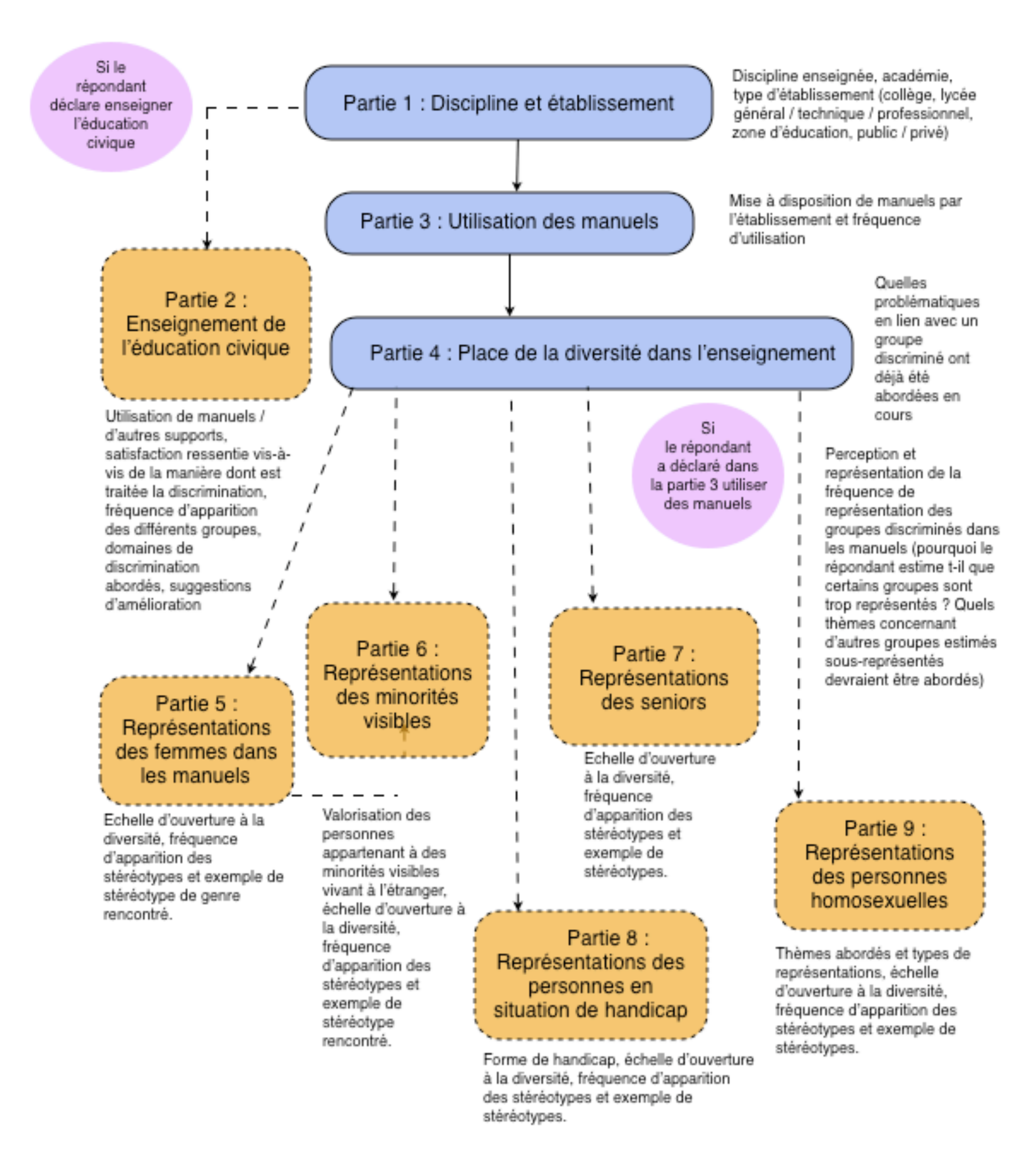


Graph. 4.2. Répartition des enseignants interviewés par discipline

4.4.2. Questionnaire destiné aux enseignants

Pour compléter les observations issues de l'enquête par entretien, nous avons soumis des enseignants volontaires à un questionnaire en ligne

Ce questionnaire en ligne comprenait 11 parties dont les objectifs sont résumés dans le schéma suivant :



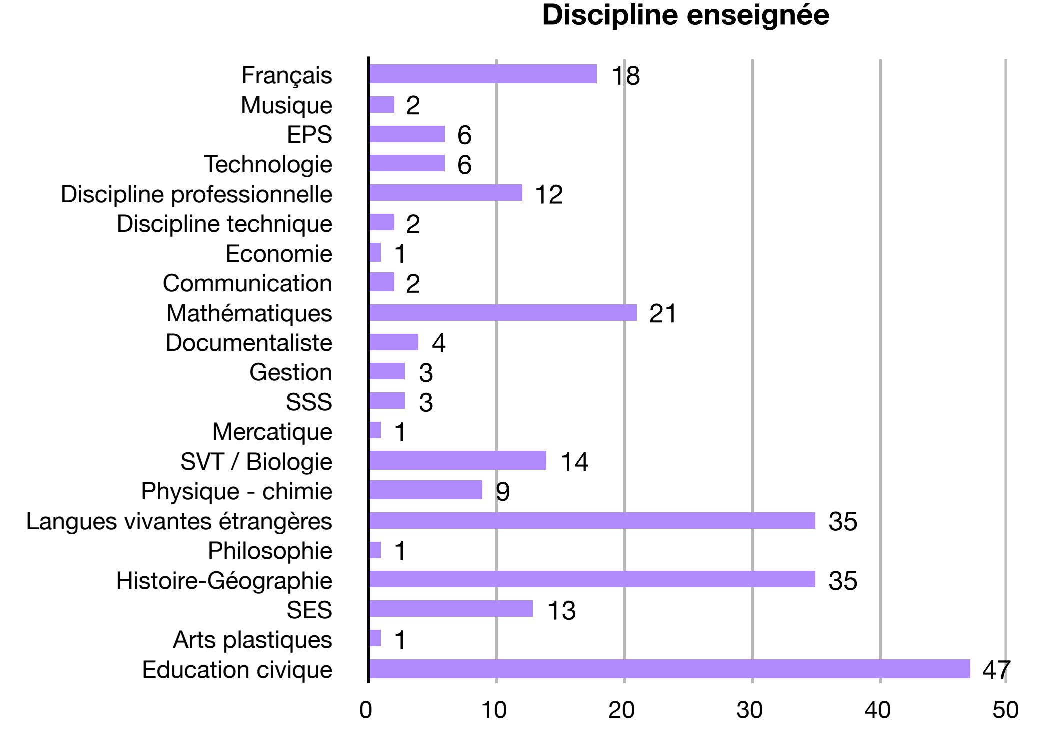
Description de la population

Au total, 190 enseignants ont complété intégralement ce questionnaire.

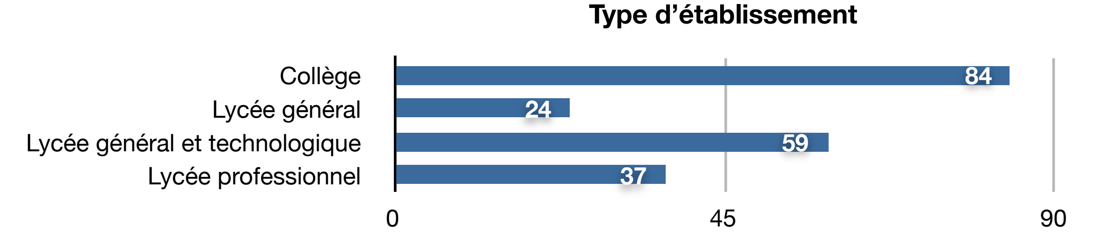
DISCIPLINE ENSEIGNÉE

18,4% des répondants enseignent l'Histoire-Géographie, le même nombre (35) enseignent les langues vivantes (dont 21 l'anglais, 8 l'allemand, 3 l'espagnol et 3 l'italien). Suivent ensuite les enseignants en mathématiques qui représentent 11,1% de l'échantillon, en français, 9,5%, en SVT / biologie, 7,4%, en sciences économiques et sociales, 6,8%, suivis de disciplines plus spécifiques. On note que 47 répondants enseignent l'éducation civique, en plus de leur matière principale.

190 enseignants de toutes les disciplines ont participé à cette enquête



TYPE D'ÉTABLISSEMENT



Parmi les répondants on compte 84 enseignants en collège (57, ont en charge des classes de sixième, 66 de cinquième, 55 de quatrième, 61 de troisième, 7 de classes spécialisées). Au total on compte 24 enseignants qui exercent en lycée général, et 59 en lycée général et technologique (la répartition selon les classes générales est la suivante : seconde (64), 1L (19), 1S (32), 1ES (28), terminale L (14), terminale S (31), terminale ES (27)). Concernant les classes technologiques, on observe les fréquences ci-après : ST2S (8), STI (8), STL (1), STG (20).

23 répondants déclarent que leur établissement se situe dans une zone d'éducation prioritaire. On compte 175 enseignants salariés dans des établissements publics et 15 dans des établissements privés.

ACADÉMIE : L'ACADÉMIE NANCY-METZ SUR-REPRÉSENTÉE

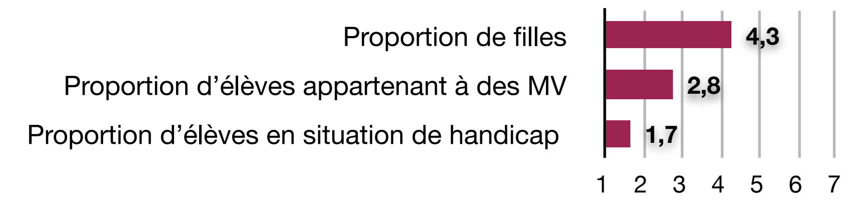
La grande majorité des répondants (80%) fait partie de l'académie Nancy-Metz, grâce au concours du Rectorat qui a diffusé une lettre d'information à tous les établissements scolaires de l'académie. Nos résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble du territoire, même si l'académie de Nancy - Metz est représentative du point de vue de la proportion d'établissements en secteurs urbains, par rapport aux secteurs ruraux. Les particularités de cette académie sont liées au fort taux

d'immigration qu'a connu la région et à l'enseignement religieux dispensé en Moselle.

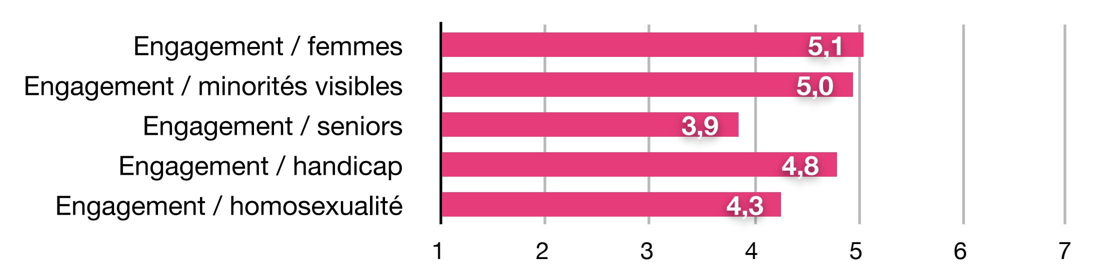
DIVERSITÉ DANS L'ÉTABLISSEMENT ET ENGAGEMENT DES RÉPONDANTS DANS LA LUTTE CONTRE LES DISCRIMINATIONS

Afin de donner du sens à certaines réponses, nous avons souhaité savoir quel degré de proximité entretenaient les enseignants avec différentes catégories de personnes discriminées : à savoir la proportion d'élèves appartenant à des groupes discriminés dans leur établissement et leur engagement dans la lutte contre les discriminations.

Proportion de groupes discriminés dans les établissements scolaires



Engagement dans la lutte contre les discriminations



On observe que la lutte contre les discriminations envers les femmes, basées sur l'origine ou encore envers les personnes en situation de handicap font l'objet d'un engagement plus important que la lutte contre les discriminations envers les personnes homosexuelles et envers les seniors. Ces différences sont significatives et montrent que les seniors constituent le groupe envers lequel ils sont le moins engagés:

- entre les femmes et les seniors ($t(167) = 7{,}998$; $p<.001$), personnes en situation de handicap ($t(170)=2{,}006$; $p<.05$) et les personnes homosexuelles ($t(167) = 6{,}289$; $p<.001$),
- mais aussi entre les minorités visibles et les seniors ($t(169) = 7{,}479$; $p<.001$) ainsi que les personnes homosexuelles ($t(167) = 5{,}489$; $p<.001$),
- les personnes en situation de handicap et les seniors ($t(169) = 7{,}525$; $p<.001$), de même que vis-à-vis des personnes homosexuelles ($t(168) = 3{,}673$; $p<.001$),
- les seniors et les personnes homosexuelles ($t(166) = 2{,}681$; $p<.01$).

PROFIL PERSONNEL DES RÉPONDANTS

Les 103 répondantes et 84 répondants ont répondu au questionnaire

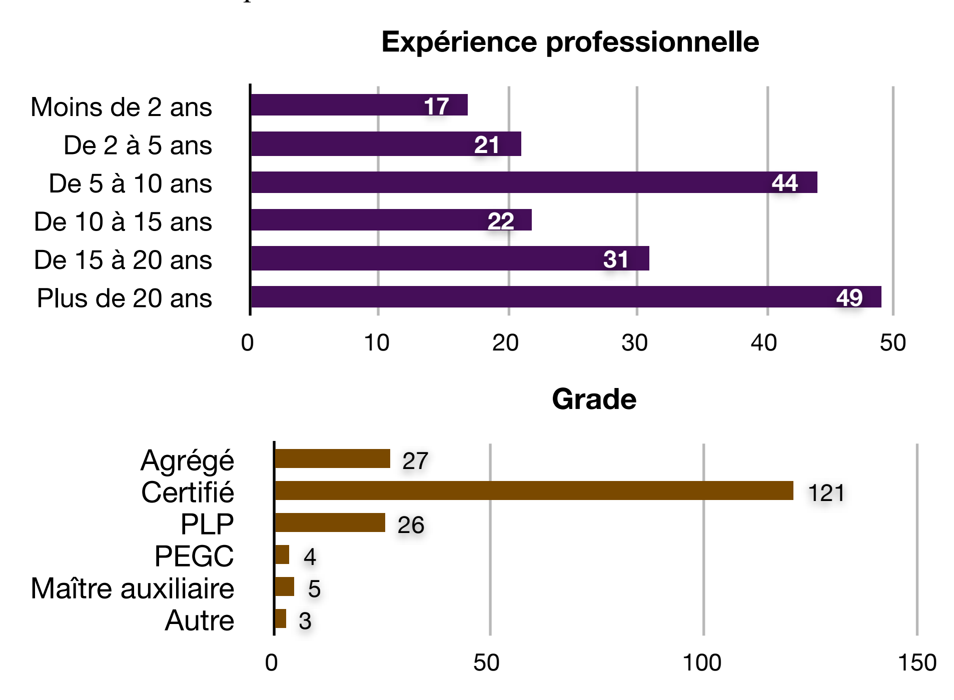
En terme d'âge, le graphique ci-dessous montre que les 30 - 40 ans sont sur-représentés (37% des répondants) :

Classe d'âge

Moins de 30 ans	34
30 à 35 ans	39
35 à 40 ans	30
40 à 45 ans	29
45 à 50 ans	16
50 ans et plus	37

0 10 20 30 40

Les deux graphes suivants montrent que 79% des répondants ont au moins 5 ans d'ancienneté et que 66% d'entre eux sont certifiés



4.5. Préconisations des spécialistes

Les préconisations ont été élaborées grâce aux concours d'organismes spécialisés mais aussi en recueillant le point de vue des éditeurs

En vue d'établir une liste de préconisations, nous avons interviewé des **membres d'organismes spécialisés** dans la prévention et l'aide aux personnes victimes de stéréotypes et de discriminations afin de recueillir leur opinion quant à la représentation des groupes discriminés dans les ouvrages ainsi qu'à propos de la manière dont ils souhaiteraient voir apparaître ces personnes.

4.6. Enquête auprès des éditeurs

Un questionnaire remis aux éditeurs n'ayant pas pu être exploité pour la version initiale de ce rapport (mars 2008), il a été décidé de recueillir des données les concernant par entretiens.

Une enquête par entretiens a donc été réalisée en juillet 2008 de façon à saisir le point de vue et les attentes des éditeurs face à la représentation de la diversité dans la conception des manuels scolaires. Le cadre théorique, le guide d'entretien, la description de l'échantillon et les résultats de cette enquête font l'objet du dernier chapitre de ce rapport (chapitre 11).

5. QUELQUES RÉSULTATS TRANSVERSAUX ISSUS DE L'ANALYSE PSYCHO-SOCIOLOGIQUE

Anne-Lorraine Wagner, Pascal Tisserant, Sandrine Schoenenberger, Sabrina Sinigaglia-Amadio, Gautier Drusch et Mélanie Becker

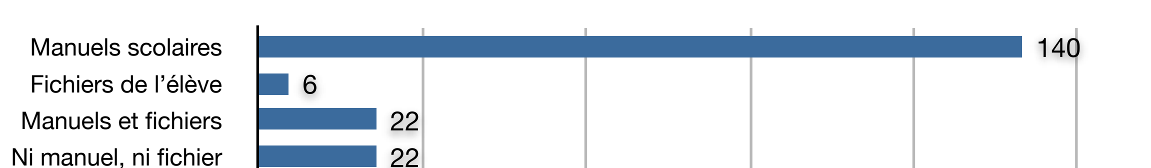
Cette partie introduit l'axe psycho-sociologique et évoque quelques résultats généraux impliquant les cinq principaux critères retenus dans cette étude.

5.1. Usage des manuels

Le rapport de Daniel Borne (1998)[149] dressait plusieurs constats concernant l'usage des manuels. Ces derniers sont décrits comme surtout "u*tilisés en classe comme ressource documentaire ou banque d'exercices*" (p. 28) à l'exception du manuel de langue vivante qui servirait de "*guide, très prescriptif, du déroulement de la leçon*". Selon cette même étude, les élèves seraient peu incités à se servir du manuel en dehors de la salle de classe, à l'exception de la réalisation de certains exercices. En outre, "*la partie "exposé des connaissances" des manuels n'est pratiquement jamais utilisée*". En terminale, "*le manuel est le moins utilisé des outils qui sont à disposition des élèves pour la préparation de l'examen*". Dans la plupart des cas, les enseignants composent eux-mêmes leur support de cours en sélectionnant dans différents manuels, les documents ou exercices qu'ils exploiteront durant le cours et transmettront éventuellement aux élèves.

Les enseignants ayant répondu à notre questionnaire disposent massivement de manuels, rares sont ceux qui n'utilisent que des fichiers d'activités

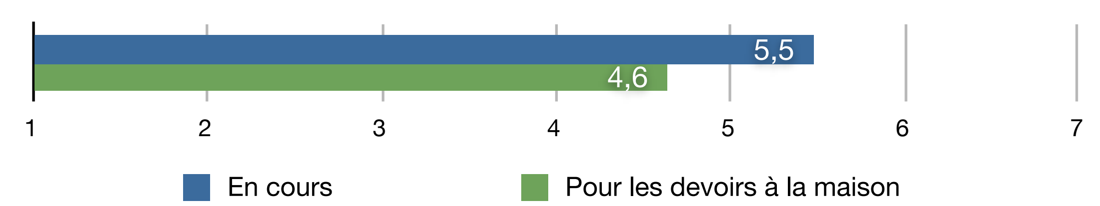
Dans le cadre de notre enquête par questionnaire, nous nous sommes limités à évaluer la fréquence d'usage des manuels afin d'avoir une estimation du degré de familiarité du répondant avec ce support.



Parmi les 190 répondants, 140 utilisent des manuels scolaires, 6, uniquement des fichiers d'activités et 22 à la fois des manuels et des fichiers.

[149] Borne, D. (1998). *Le manuel scolaire*. La documentation française.

Les répondants déclarent utiliser leur manuel “assez souvent” en cours et demander “moyennement souvent” aux élèves de s’en servir pour les devoirs à la maison



Concernant l’utilisation faite du manuel en cours, la moyenne sur l’échelle de 1 à 7 allant de “jamais” à “à chaque cours” est de 5,5, correspondant à “assez souvent”.

Dans le cadre des devoirs à la maison, les enseignants considèrent en moyenne demander “moyennement souvent” (m=4,6) aux élèves de s’en servir.

Les moyennes sont significativement différentes d’une discipline à l’autre, aussi bien pour l’utilisation du manuel dans le cadre du travail en classe ($F(9,154) = 3;625$; $p<.001$) que pour les devoirs à la maison ($F(9,150) = 4,651$; $p<.001$).

Les manuels les moins utilisés sont ceux de français

	Des manuels (%)	Des fichiers d’activités (%)	Des manuels et des fichiers d’activités (%)	Ni manuel, ni fichier d’activités (%)	Fréquence d’utilisation des manuels en cours (moyenne)	Fréquence d’utilisation des manuels pour les devoirs à la maison (moyenne)
Français	83,3%		5,6%	11,1%	4,19	3,69
Mathématiques	85,9%	4,7%	4,7%	4,7%	5,3	5,25
SVT / Biologie	92,9%		7,1%		5,5	4,07
Physique / Chimie	88,9%			11,1%	6	5,88
Langues vivantes étrangères	71,5%		25,7%	2,8%	5,68	5,15
Philosophie	100%				5	4
Histoire-Géographie	91,5%		2,8%	5,7%	6,03	4,56
SES	77%		23%		6,08	4,5
Communication	100%				7	5,5
Technologie	50%	16,6%	16,6%	16,6%	3,4	1
Economie	100%				5	5
Gestion	66,7%		33,3%		6,67	6
Discipline professionnelle	33,3%	25%	25%	16,7%	5,3	4,89
Discipline technologique	33,3%		33,3%	33,3%	5	5,5
Arts plastiques				100%		
Musique				100%		
EPS		16,7%		83,3%	5	
Documentaliste	50%			50%	4,5	3,5
Sciences sanitaires et sociales	66,7%			33,3%	6	3

Tableau récapitulatif des moyennes et fréquences d’utilisation des manuels en fonction de la discipline.

5.2. Le constat d’une évolution positive

Il convient de constater qu’en dépit de quelques absences (que nous détaillerons plus loin, notamment vis-à-vis de l’orientation sexuelle, du handicap et des seniors) ou de la persistance de certains stéréotypes (de genre ou liés à l’origine), les manuels

apparaissent globalement, de plus en plus ouverts à la diversité : ils intègrent davantage d'éléments concernant les différents groupes sociaux qui composent la société, tout en cherchant, le plus souvent, à éviter les stéréotypes.

5.2.1. Des utilisateurs satisfaits

D'après les utilisateurs, les manuels auraient fait l'objet de nombreuses évolutions, allant notamment dans le sens d'une prise en compte de la diversité (plus particulièrement liée à l'origine culturelle, ethnique ou raciale)

La majorité des enseignants interrogés dans le cadre de l'enquête par entretien se déclarent satisfaits de leur manuel vis-à-vis de ces questions, "*Les manuels, maintenant, sont quand même très bien faits"* (enseignant en Histoire-Géographie). Peu de stéréotypes sont mis en évidence, au point que certains supposent que "*les éditeurs ou les… ceux qui écrivent les bouquins ont un cahier des charges à respecter*" (enseignante en SVT) et dans les situations éventuellement problématiques "*si le livre fait des fautes, quelques fois, ou qu'on juge que c'est litigieux, oh ben, on corrige*" (enseignante en Histoire-Géographie).

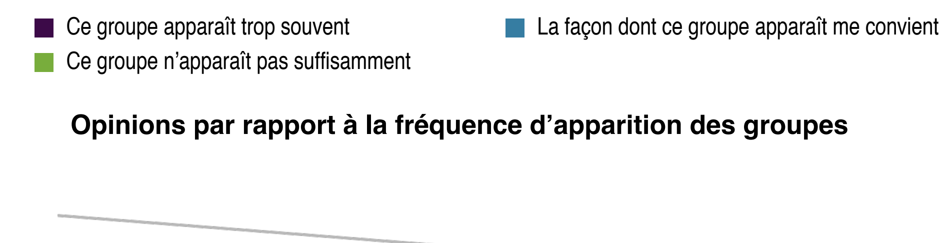
Quoi qu'il en soit, tous les interviewés, élèves et enseignants, s'accordent sur une évolution allant dans le sens d'une ouverture à la diversité (notamment culturelle, ethnique ou raciale), de plus en plus manifeste, qu'il s'agisse des livres de mathématiques où "*ils essayent de différencier, de mettre plusieurs noms (…) d'origine (…) des noms à consonance des pays africains*" (élève de 2nde SMS), d'Histoire-Géographie "*dans mon livre d'histoire, y avait une grande photo de deux pages prise du ciel avec des gens de toutes les couleurs, des personnes âgées, des jeunes… tout*" (élève de 2nde SMS), ou plus généralement, "*dans les livres y a presque toutes les nationalités ou origines qui sont toutes au moins une fois discutées*". Il est explicitement précisé que cet état de fait est le produit d'une évolution "*moi, quand j'étais élève, c'était tendancieux quand même (….) y avait de la propagande (….) y avait des choses qu'on ne disait pas*" (enseignante en Histoire-Géographie).

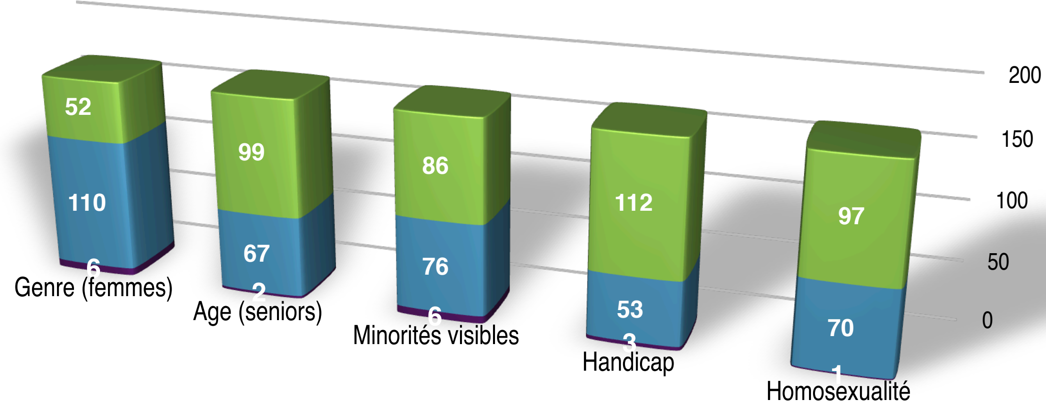
Même si la principale évolution réside tout de même dans "l'*effort iconographique*" réalisé, ce qui peut avoir un impact sur certains sujets traités ayant un lien avec la discrimination : "*Par rapport au nazisme "on montre comment ils traitent les homosexuels, comment ils traitaient les juifs, et puis y a des photos… les handicapés (…) avant c'était caché on allait pas dans le détails, maintenant on fait vraiment la distinction, camps d'extermination, camps de travail, camps de concentration et on montre, y a plus de photos*" (enseignant en Histoire-Géographie)

Cette évolution semble s'être accélérée ces dernières années. En effet, en comparant les manuels qu'ils utilisent actuellement aux souvenirs qu'ils ont des ouvrages utilisés au collège, des lycéens constatent que "*y avait que des noms français (…) Julien et Alice*" et que "*plus c'est récent, plus y en a (…) plus on avance, plus y a de diversification dans les (…) même dans les photos*" (élève de seconde). Cette impression d'évolution qui s'accélère est confirmée par certains enseignants *"je pense qu'après 68, ça a commencé à changer mais là, c'est vrai qu'on fait attention à la discrimination, ça fait une dizaine d'années peut-être"* (enseignante en Histoire-Géographie).

Ce sentiment de satisfaction ne se retrouve que partiellement dans les données quantitatives issues du questionnaire où les enseignants estiment que la fréquence d'apparition des groupes dans les manuels leur convient (57,9% des répondants pour

les femmes, 35,3% pour les seniors, 40% pour les personnes appartenant à des minorités visibles, 27,9% pour les personnes en situation de handicap et 36,8% pour les personnes homosexuelles). Ainsi, certains souhaiteraient voir ces groupes apparaître davantage (27,4% pour les femmes, 52,1% pour les seniors, 45,3% pour les personnes appartenant à des minorités visibles, 59% pour les personnes en situation de handicap et 51% pour les personnes homosexuelles) tandis que d'autres, beaucoup plus rares (entre 1 et 3%) souhaiteraient les voir apparaître moins souvent. Les raisons évoquées sont, pour les femmes que la thématique soit récurrente et risque d'ennuyer les élèves (2), le manque de supports adaptés (1), ou la discipline ne se prêtant pas à l'évocation de ce thème (1), cet item est également évoqué concernant les seniors (1), avec le fait qu'il ne s'agisse pas d'un critère essentiel (1). Ce dernier item revient également pour 2 répondants concernant les minorités visibles et pour un répondant concernant le handicap. Vis-à-vis du critère du handicap, un enseignant évoque également le manque de supports adaptés, ce qui serait également le cas, pour un autre répondant concernant les personnes appartenant à des minorités visibles. L'évocation des personnes appartenant à des minorités visibles est également considéré comme récurrent (2), hors sujet par rapport au programme (2), voire n'ayant pas d'intérêt pour deux enseignants.





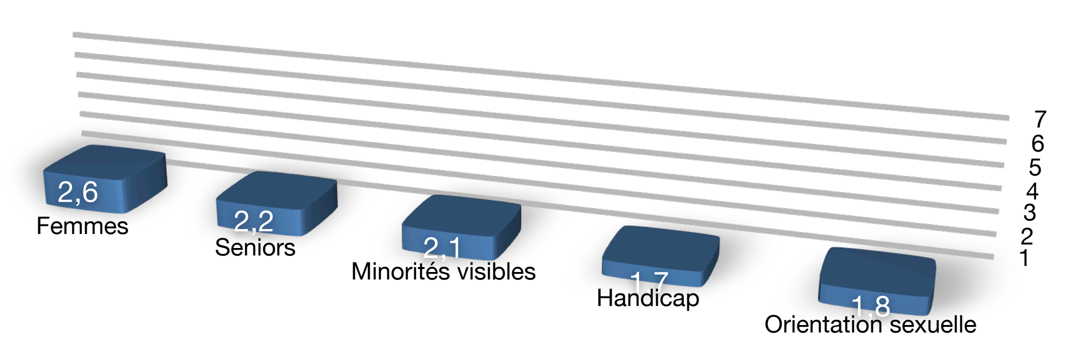
5.2.3. Des stéréotypes de plus en plus rares ?

Les stéréotypes sont considérés comme très rares par les utilisateurs

Les résultats quantitatifs du questionnaire destiné aux enseignants tendent à renforcer les discours recueillis dans le cadre des entretiens, qui insistaient sur la rareté voire l'absence de stéréotypes dans les manuels. En effet, la moyenne la plus haute obtenue en interrogeant les répondants sur la fréquence d'apparition des stéréotypes est de 2,6, correspondant à un score se situant entre "rarement" (3) et "très rarement" (2) sur l'échelle en 7 points. Ce sont les femmes qui seraient, d'après cette estimation, les plus touchées, s'agissant également du groupe le plus représenté et dont les stéréotypes sociaux sont les plus intériorisés. Viennent ensuite les seniors,

suivis des personnes appartenant à des minorités visibles, des personnes homosexuelles, et enfin des personnes en situation de handicap.

Perception de la fréquence d'apparition des stéréotypes



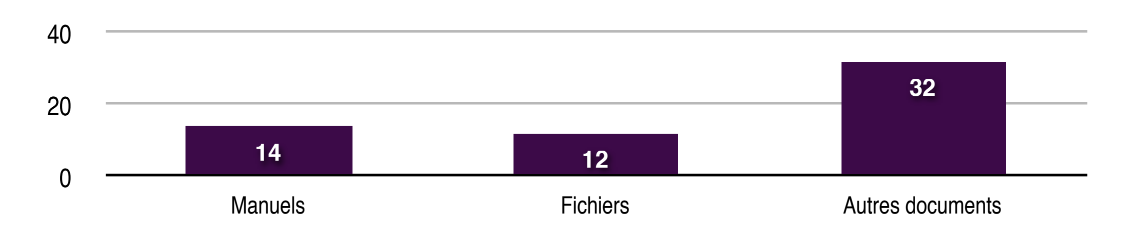
Ces faibles estimations peuvent également être expliquées par une limite de l'étude, mise en évidence par certains répondants, celle de la difficulté à faire la part des choses entre ce qui relève du stéréotype et ce qui relève de la description d'une réalité (bien que pouvant, dans certains cas, être considérée comme illégitime) : "*la colonisation, on utilisait le mot nègre, par exemple, le mot noir était présenté comme inférieur au blanc mais c'est des photos d'époque, donc je trouve que là y a pas discrimination parce qu'on était sûrs de ça à l'époque*" (enseignant en Histoire-Géographie), "*Au niveau des stéréotypes par exemple vous allez avoir heu comment faire des proportions (...) des élèves qui sont passés de seconde en première y a tant de pour cent et parmi ces élèves, y a tant de filles qui sont passées en STG, donc on va dire effectivement qu'il y a une grosse proportion de filles mais je pense que ça reflète aussi la vérité*" (enseignante en mathématiques), "*évidemment quand on représente l'immigration en France, en général, c'est la photo d'un chantier industriel, le BTP, souvent, mais ça correspond aussi à la réalité, alors est-ce que ça c'est un stéréotype ou est-ce que c'est une discrimination, moi je le sens pas comme tel et quand on regarde les stats on se rend compte que 62% de l'immigration viennent pour travailler dans l'industrie*" (enseignant en Histoire Géographie). A partir de là, toute la question est alors de savoir comment décrire la réalité sans porter préjudice à des groupes déjà discriminés, notamment en maintenant la hiérarchie établie. La question est également de situer le rôle du manuel scolaire vis-à-vis de ces thématiques : a t-il une fonction de reproduction et de maintien de l'existant ou peut-il (doit-il) devenir un instrument au service du changement ?

5.3. L'enseignement de l'éducation civique

Les données rapportées dans cette partie consacrée à l'enseignement de l'éducation civique sont issues du questionnaire destiné aux enseignants.

En nous intéressant, plus spécifiquement au traitement des discriminations dans les manuels d'éducation civique (juridique et sociale), discipline essentiellement prise en charge par des enseignants d'Histoire géographie (n=33), mais également par des enseignants en sciences économiques et sociales (n=6), français (n=4), une discipline professionnelle (n=1), communication (n=1), sciences sanitaires et sociales (n=1), et

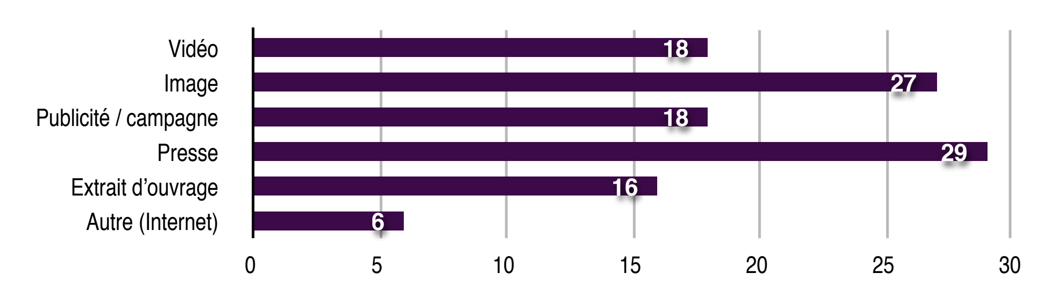
biologie (n=1), on observe que, conformément à ce qui était apparu dans le sondage puis dans le cadre des entretiens, l'usage de manuels dans cette discipline n'est pas systématique. Sur 47, 14 répondants (soit 30% des répondants) seulement déclarent utiliser des manuels, dont 5 utilisent également des fichiers d'activités, 7, enfin, n'utilisent que des fichiers d'activités et 32 basent leur enseignement sur d'autres documents.



Les manuels d'éducation civique ne sont que très peu utilisés

Parmi les répondants utilisant des manuels ou fichiers, 15 seulement déclarent en disposer pour toutes les classes et/ou sections qu'ils ont en charge.

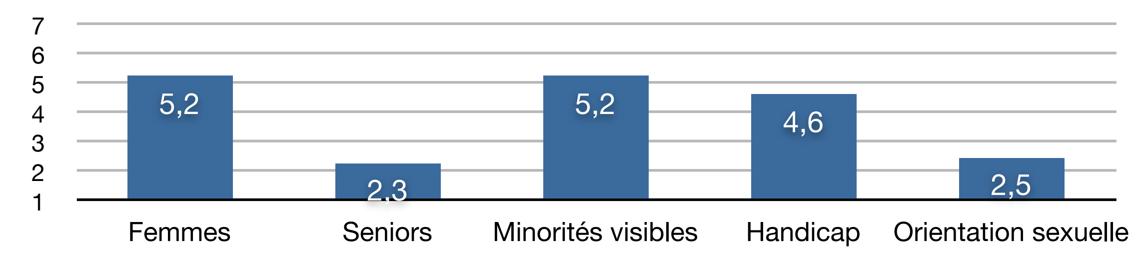
Parmi les autres ressources utilisées dans cette matière, on compte les articles de presse (n=29), les images et photographies (n=27), les vidéos (n=18), les affiches publicitaires ou de campagne (n=18) et les extraits d'ouvrages (n=16). Les "autres" documents évoqués correspondent à des recherches documentaires sur Internet.



Des enseignants "moyennement satisfaits" du traitement fait des questions d'égalité et de discrimination dans les manuels d'éducation civique

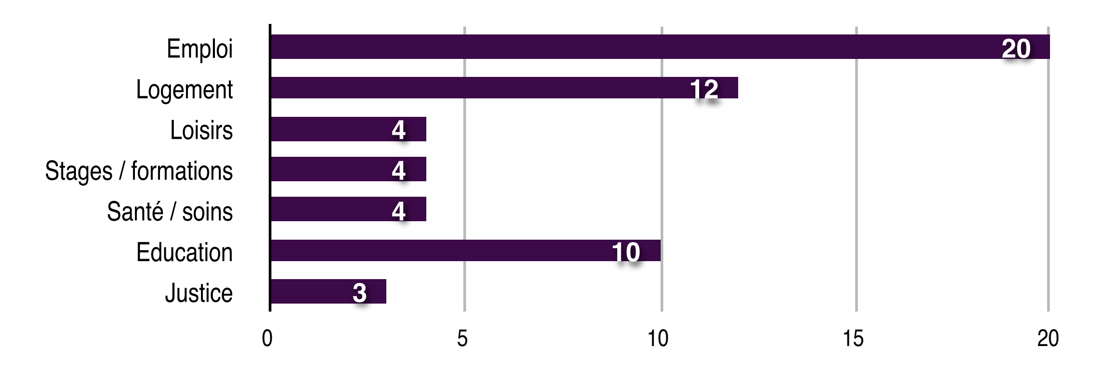
Les enseignants considèrent la manière dont sont traitées les questions de stéréotypes et discriminations dans les manuels d'éducation civique "moyennement satisfaisante" (m=3,90).

Pour améliorer la manière dont sont traitées les questions de discriminations et d'égalité dans les manuels d'éducation civique les enseignants suggèrent d'accorder davantage de place à la question des discriminations liées à différents critères comme l'orientation sexuelle, le genre, pour les hommes également ou encore le milieu social, d'autres souhaiteraient voir figurer dans les manuels davantage de cas concrets, éventuellement tirés de faits d'actualité, des données statistiques ou encore des études de cas. En outre, un répondant soulève le problème de la vétusté des manuels qui rend leur contenu peu pertinent en exprimant le besoin d'un renouvellement plus régulier.



Concernant les critères de discrimination évoqués, les discriminations envers les femmes et les personnes appartenant à des minorités visibles arrivent en tête avec chacun une moyenne de 5,2 correspondant à une estimation se situant entre “assez souvent” et “souvent”. La situation de handicap apparaît entre “moyennement souvent” et “assez souvent” évoquée (m=4,6). Enfin, les seniors et les personnes homosexuelles sont perçues comme apparaissant entre “très rarement” et “rarement” avec respectivement des moyennes de 2,3 et 2,5. Ces estimations coïncident avec l'accent mis dans les programmes sur la lutte contre le sexisme, le racisme, et la discrimination envers les personnes en situation de handicap.

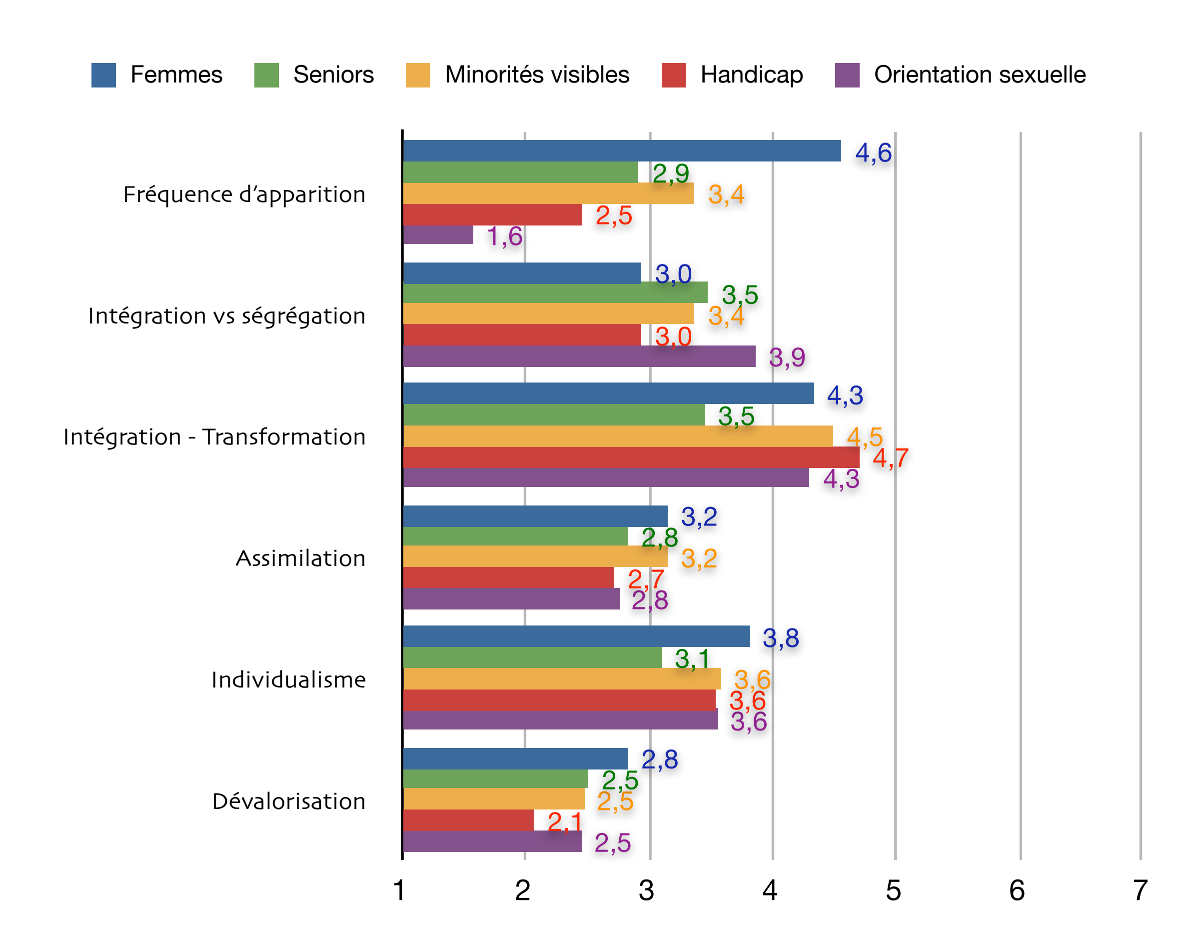
Les domaines de discriminations évoqués sont, quant à eux, l'emploi (n=20), le logement (n=12), l'éducation (n=10), les loisirs (n=4), stages et formations (n=4), santé et soins (n=4) et enfin, la justice (n=3).



5.4. Orientations des manuels vis-à-vis de l'ouverture à la diversité

Résultats du questionnaire enseignants

Le graphe suivant (graphe 5.4) rend compte des moyennes des enseignants aux items du questionnaire mesurant le type d'ouverture à la diversité au regard du MODEL défini précédemment. Le tableau 5.4 rappelle la signification des orientations ou variables d'ouverture à la diversité du MODEL en donnant la formulation de l'item auquel les enseignants ont répondu et l'échelle associée.



graphe 5.4: Ouverture à la diversité des manuels scolaire perçue par les enseignants

Orientation ou variable d'ouverture	**Echelle et modalités de la variable associée**	**Formulation de l'item**
Fréquence d'apparition	1 2 3 4 5 6 7 **+ exclusion -**	"Selon vous, à quelle fréquence, les groupes de personnes suivants sont-ils représentés dans les manuels que vous utilisez" (échelle de fréquence allant de "jamais" à "très souvent")
Intégration vs Ségrégation	1 2 3 4 5 6 7 **Int. Seg.**	"Les manuels présentent les (groupe discriminé) dans des contextes où ils sont en interaction avec d'autres (groupe discriminé) plutôt qu'avec des (groupe d'opposition)" (échelle d'accord allant de "pas du tout d'accord" à "tout à fait d'accord")
Intégration - transformation	1 2 3 4 5 6 7 **- Int. tr. +**	"Les manuels rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités ou d'autres préjudices que les (groupe discriminé) subissent" (échelle d'accord)
Assimilation	1 2 3 4 5 6 7 **- Assimilation +**	"Les manuels tendent à dissimuler les caractéristiques (des personnes appartenant à un groupe discriminé représentées) en les plaçant dans des contextes ne tenant pas compte de leur (appartenance à ce groupe discriminé)" (échelle d'accord)

Orientation ou variable d'ouverture	Echelle et modalités de la variable associée	Formulation de l'item
Individualisme	1 2 3 4 5 6 7 - **Individ.** +	"Les manuels présentent souvent des (personnes appartenant à un groupe discriminé) dans des situations banales ou personnalisées où le fait d'être (une personne appartenant à un groupe discriminé) s'efface au profit de l'individu ainsi représenté, avec ses qualités et ses défauts"
Dévalorisation	1 2 3 4 5 6 7 + **Valorisation** -	"Les manuels présentent les (personnes appartenant à un groupe discriminé) dans des situations ou des rôles moins valorisants que les (personnes appartenant au groupe d'opposition) et qui tendent à les dévaloriser"

tableau 5.4: questionnaire d'ouverture à la diversité des manuels scolaires

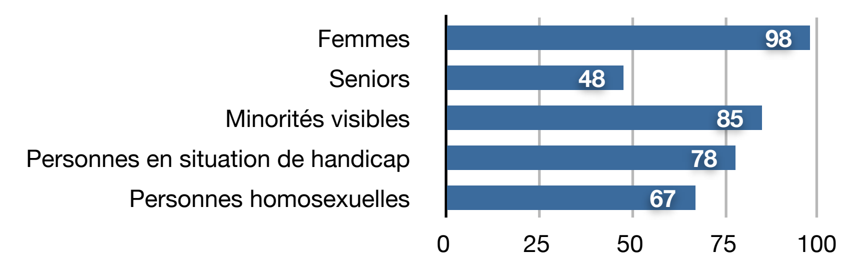
FRÉQUENCE D'APPARITION ET EXCLUSION

Plus la moyenne est faible, c'est-à-dire moins les groupes apparaissent dans les manuels et plus ces derniers ont une orientation "exclusionniste" vis-à-vis des critères concernés. On observe que l'orientation sexuelle est le critère le plus "exclus" avec une moyenne de 1,6 à l'échelle en 7 points correspondant à une fréquence d'apparition se situant entre "jamais" et "très rarement". Arrive ensuite le handicap avec une moyenne de 2,5, située entre "très rarement" et "rarement", de même que les seniors dont la moyenne atteint 2,9. En réalisant des tests de comparaison de moyennes pour échantillons appariés, on constate que toutes les moyennes diffèrent très significativement les unes des autres.

L'analyse experte fait apparaître des résultats similaires : 53% des 3097 illustrations analysées représentent au moins une femme, 20% représentent au moins une personne d'origine étrangère, réelle ou supposée, 17% représentent au moins un senior, 1% représentent au moins une personne en situation de handicap et seuls 0,3% représentent au moins une personne homosexuelle. Au niveau des exercices de mathématiques, le groupe des femmes n'apparaît que dans 30% des exercices. Viennent ensuite les seniors (2,5%), les minorités visibles (2%). Aucun exercice des 359 analysés n'évoque l'homosexualité ou le handicap.

Notons toutefois que la présence ou l'absence de ces groupes dans les manuels ne coïncide pas nécessairement avec le fait que les enseignants traitent ou non de thématiques liées à l'appartenance à l'un de ces groupes.

Enseignants ayant déjà abordé un thème lié à un groupe discriminé



INTÉGRATION VS SÉGRÉGATION

Le second item mesure l'intégration, lorsque les moyennes sont faibles, ou la ségrégation, lorsque les moyennes sont élevées. On observe des différences significatives : les manuels seraient significativement plus intégrationnistes envers les femmes qu'envers les seniors (t(93) = 2,484 ; p<.05), les personnes appartenant à des minorités visibles (t(107) = -2,109 ; p<.05) et les personnes homosexuelles (t(34) = -2,315 ; p<.05). Les personnes en situation de handicap obtiennent la même moyenne que les femmes, l'orientation intégrationniste leur est ainsi davantage associée que pour les minorités visibles (t(65) = 2,185 ; p<.05) ou les seniors (t(58) = 2,411 ; p<.05).

Nous pouvons déduire de l'observation des manuels que les personnes qui tendent le plus à être représentées "entre elles" (c'est-à-dire entre personnes du même groupes d'appartenance) et dans des contextes spécifiques sont les personnes homosexuelles et, dans une moindre mesure, les seniors.

INTÉGRATION - TRANSFORMATION

Lorsque les manuels ne sont pas considérés comme "exclusionnistes" vis-à-vis d'un critère, l'orientation qui semble privilégiée pour les enseignants est l'intégration - transformation, en ce sens qu'ils semblent considérer que les manuels insistent sur la nécessité, pour la "société d'accueil" de faire des efforts pour s'adapter aux spécificités des groupes discriminés. Les personnes en situation de handicap obtiennent la moyenne la plus élevée, laquelle est significativement supérieure à celle attribuée aux seniors (t(55) = -4,489 ; p<.001). Ces derniers obtiennent la moyenne la plus faible, significativement inférieure à celle des femmes (t(86) = 4,277 ; p<.001) et des personnes appartenant à des minorités visibles (t(77) = 4,684 ; p<.001). Les observations de l'analyse experte confirment que le handicap est souvent représenté dans des situations où le manque d'aménagement est dénoncé.

ASSIMILATION

Les manuels sont rarement considérés comme assimilationistes, quel que soit le critère, on observe aucune différence significative entre les moyennes.

INDIVIDUALISME

La moyenne obtenue par les seniors est significativement inférieure à celle obtenue par les femmes (t(81) = 2,082 ; p<.05), ce qui peut s'expliquer par la fréquence à laquelle apparaissent ces deux groupes dans les manuels : les femmes étant plus représentées, elles sont également davantage placées dans des situations dans lesquelles elles sont susceptibles d'être individualisées.

Les manuels analysés sont considérés comme plutôt exclusionnistes à l'égard de certains critères comme l'orientation sexuelle et dans une moindre mesure, le handicap et le cas des seniors.

Les répondants ne considèrent, globalement pas que les groupes auxquels nous nous intéressons soient dévalorisés dans les manuels. Toutefois, on observe deux différences significatives : les femmes (t(74) = 2,351 ; p<.05), de même que les personnes appartenant à des minorités visibles (t(68) = 2,537 ; p<.05) seraient plus dévalorisées que les personnes en situation de handicap. Une fois de plus, nous

pouvons expliquer cette observation par la fréquence d'apparition de ces deux groupes par rapport aux autres.

6. LES STÉRÉOTYPES ET DISCRIMINATIONS LIÉS AU GENRE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Sabrina Sinigaglia-Amadio, Anne-Lorraine Wagner, Sandrine Shoenenberger, Pascal Tisserant

Dans ce chapitre, après avoir rappelé le contexte dans lequel s'inscrit notre démarche, il s'agira de présenter les résultats obtenus suite aux entretiens réalisés auprès des enseignants et élèves mais également du dépouillement des questionnaires enseignants et de l'analyse des manuels observés.

6.1. QUELQUES DONNÉES DE CADRAGE

Observer la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires du secondaire sur le plan du genre a son importance pour quatre raisons majeures. La première est d'ordre général et tient à la place qu'occupe le manuel dans la construction des représentations des individus (Choppin, 1992) car, comme le rappelle très justement, entre autres, Christine Fontanini, « *les manuels scolaires participent, au-delà de leur contenu didactique, non seulement à l'éducation des élèves mais aussi à leur socialisation. Ils ont un rôle dans la formation des normes et des opinions des élèves*. » (Fontanini, 2007). Ils constituent pour nombre d'enfants l'un des premiers livres d'importance qui leur est donné de lire. Par ailleurs la valeur accordée aux propos énoncés dans les manuels scolaires par les parents, les élèves et les enseignants leur confère une autorité. Fontanini précise à ce sujet que « *les enfants estiment souvent qu'ils ne peuvent pas comporter d'erreurs, qu'ils sont infaillibles. Ils sont considérés comme « le livre des livres » rassemblant l'état des connaissances d'une société. Enseignant-e-s, parents et élèves leur font spontanément confiance* » (Fontanini, *op. cit.*). Il importe donc de prêter une attention toute particulière à ce support de « première » lecture auquel toutes et tous semblent accorder leur confiance.

Les demandes de vigilance quant à la diffusion de stéréotypes, notamment sexistes, dans les manuels scolaires ne datent bien sûr pas d'aujourd'hui puisque l'on en trouve les premières traces dans la Convention des Nations Unies dès 1964 (Fontanini, *op. cit.*). Cette question est, depuis cette date, rappelée très régulièrement mais sans avoir été toujours suivie autant que les initiateurs de ces textes et les associations ou mouvements d'acteurs mobilisés l'auraient souhaité. On rappellera à ce titre les actions de sensibilisation dans les années 70', la conférence des Nations Unies de 1980, la création du ministère des droites de la Femme dès 1981, création du comité pour l'élimination de la discrimination à l'égard des femmes par l'ONU en

avril 1982 (dont l'objectif est de « veiller à l'application par les Etats membres de la Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes »), l'arrêté du 12 juillet 1982 titré « action éducation contre les préjugés sexistes » puis d'autres arrêtés, suivis de campagnes en 1983 et 1984, la conférence mondiale des femmes tenue à Pekin en septembre 1995, la circulaire du 31 juillet 1996 sur l'éducation et l'orientation au collège, la convention interministérielle pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, signée en février 2000, la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, la convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif du 29 juin 2006 suivie de la circulaire n°2007-011[150] pour les principaux (pour lire un historique de l'action spécifique du ministère de l'éducation, voir le rapport Rignault, Richert, 1997). Sans dévoiler prématurément les conclusions du présent rapport, il semble que la question ne soit toujours pas complètement réglée et que « papa lit, maman coud » soit, dans une certaine mesure, encore une réalité tenace.

La deuxième raison pour laquelle il importe de se pencher sur ce domaine est plus circonstanciée et se trouve directement liée à l'évolution de la place des femmes au cours des cinquante dernières années (Fraisse, 1998 ; Perrot, 1998) qui appellerait une transformation de l'image des femmes dans lesdits manuels. En effet, depuis le début des années 70', les filles « rattrapent et dépassent les garçons en termes de réussite scolaire » (Djider, Murat, Robin, 2003) et, par ailleurs, elles connaissent un taux de scolarisation dans le supérieur toujours plus important que celui des garçons, comme le montre le graphique suivant :

Taux de scolarisation des filles et des garçons dans l'enseignement supérieur

Note : enseignement supérieur y compris apprentis
Champ : France métropolitaine, tous ministères.
Source : ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Depp

On observe par conséquent une élévation du niveau de diplôme plus importante chez les filles que chez les garçons même si les filières sont encore largement sexuées (plutôt littéraires pour les filles et scientifiques ou techniques pour les garçons) (Hermann, 2006).

---

150 Pour avoir des informations complémentaires sur des derniers textes, se reporter au chapitre 2.

La sexualisation des filières tient notamment au poids de l'intériorisation des stéréotypes de sexe car, comme le note Roger Establet, « *si les familles accordent aujourd'hui une importance égale à la scolarité des filles et des garçons, elles ne les éduquent pas de la même manière* » [Establet, 1988, 2003]. L'impact de la socialisation primaire, familiale, est donc une variable importante de l'équation lorsque l'on s'intéresse aux processus et outils de transmission des discriminations et stéréotypes, quels qu'ils soient mais tout particulièrement ceux des rapports de genre dans la mesure où le « modèle familial » contribue consciemment et inconsciemment à construire les représentations des enfants (Gianini Belotti, 1974, Hurtig et Pichevin, 1986).

Par ailleurs, l'orientation scolaire, elle aussi empreinte des stéréotypes classiques de répartition des genres dans des métiers préférentiels selon le sexe, conduit au paysage professionnel que nous connaissons. Comme le note Marie Duru-Bellat (2004, p. 70), ce sont « ces inégalités d'orientation qui, bien plus que les inégalités de réussite, modèlent les inégalités de carrière entre les sexes comme entre les groupes sociaux. ». Si l'orientation scolaire contribue à cette reproduction sexuée des métiers c'est que, en dépit de l'évolution des places et des rôles sociaux occupés par les femmes et les hommes dans notre société au cours des dernières décennies, « c'est qu'il y a eu […] une indifférence aux questions du genre dans les politiques de l'éducation, les théorisations de la psychologie de l'orientation et les pratiques. » (Vouillot, 2007). Si un certain nombre de formations de sensibilisation à destination des personnels (enseignant-e-s, conseiller-ère-s d'orientation, etc.) existent, elles sont très variables selon les académies et leur caractère facultatif ont pour conséquence de ne concerner le plus souvent que les personnes sensibilisées au préalable. Nous y reviendrons.

Ainsi, si les femmes ont toujours travaillé, la reconnaissance sociale de leur travail (*i.e.* leur emploi) et l'acceptation de ce dernier est plus tardive (Battagliola, 2000 ; Maruani, 2000 ; Ferrand, 2001 ; Schweitzer, 2002). Par ailleurs, si elles sont présentes dans la *quasi* totalité des espaces professionnels (hors quelques sections d'élite de l'armée), avec un taux d'activité de 79% entre 25 et 49 ans (contre moins d'une sur deux en 1968), les femmes occupent surtout des emplois à même de concilier vie professionnelle et familiale. Comme le précise Béatrice Majnoni d'Intignano : « *En France, six métiers seulement regroupent 60 % des travailleuses. Par ordre d'importance : employées d'entreprise et de la fonction publique, services aux particuliers et aux entreprises, ouvrières non qualifiées de l'industrie, institutrices, professions de santé, activités sociales*. » (Majnoni d'Intignano, 1996). L'industrie et les carrières scientifiques restent faiblement féminisées. Cette répartition sexuée des métiers vaut à l'échelle de la planète au point que Christian Baudelot et Roger Establet résument leurs travaux en notant que « les pays qui orienteraient les garçons vers les lettres et les filles vers les formations d'ingénieurs sont à inventer. » (Baudelot, Establet, 2001, p.109).

Il convient également de signaler les différences de traitement persistantes entre les sexes, notamment en termes de salaire, puisque à emploi égal, on constate des écarts de salaires très importants (Maruani, 1998 ; Ferrand, 2004) ; qui plus est, l'écart s'accroît d'autant plus que le montant des salaires (annuels) gonfle. Si ces écarts

salariaux entre hommes et femmes s'expliquent partiellement par des conditions structurelles de l'emploi (temps partiel plutôt féminin, présence massive des femmes dans la catégorie « employés », etc.), il reste une part importante qui est « inexpliquée » et qui « *peut s'interpréter comme résultant de discrimination salariale* » (Meurs, Ponthieux, 2001).

En 2005, en euros courants

	Femmes	Hommes	Rapport des salaires femmes/hommes (en %)
Cadres*	37253	48241	77
Professions intermédiaires	21380	24320	88
Employés	15755	16772	94
Ouvriers	14537	17290	84
Ensemble	**19818**	**24446**	**81**

*Y compris les chefs d'entreprise salariés.

Champ : Salariés à temps complet du secteur privé et semi-public.

Source : Insee, DADS 2005 (fichier définitif).

Enfin, pour prendre un dernier exemple de contexte, on observe que si la représentation des femmes en politique a connu une évolution certaine, les participations effectives des femmes aux instances politiques majeures restent largement déficitaires puisque, par exemple, le Sénat compte 16,9% de femmes en 2004 contre 2,5% en 1952 (INSEE, 2004).

La troisième raison tient au fait qu'un certain nombre de constats, plus exactement de lacunes ont été soulevées dans des études précédentes (Rignault, Richert, 1997 ; Berton-Schmitt, 2005, entre autres) et qu'il s'agit de prendre la mesure de la situation actuelle au regard de ces recommandations antérieures (voir partie 6.3).

Enfin, la dernière raison tient au fait que les discriminations à l'encontre des femmes sont relativement discrètes et difficiles à faire reconnaître, tant les stéréotypes sont installés durablement dans les représentations collectives (les faibles dépôts de plainte auprès de la HALDE en sont un indicateur), intériorisés par tous et toutes (Bourdieu, 1998). Les rapports entretenus entre hommes et femmes visibles dans les manuels ne font parfois que reproduire des situations encore existantes dans l'ordinaire des pratiques sociales : une *domination masculine* dans les espaces de pouvoir, même les plus quotidiens (au sein du foyer par exemple) car, comme le rappellent les thèses de Erving Goffman concernant *l'arrangement des sexes*, « *la domination ne se marque pas seulement dans les discriminations ni les comportements dénoncés comme sexistes, elle se lit aussi dans l'ensemble des gestes au quotidien, dans chaque situation où la différence des sexes est mise en jeu* ». Il s'agit d'observer hommes et femmes dans l'espace social comme des « *with-then-apart* » (Goffman, 2002), ensemble et séparés, entre « *ségrégation et indifférenciation* » (Zaidman, 2002).

L'ordinaire des pratiques publicitaires nous donne, par exemple, un riche panel de représentations stéréotypées des femmes, en les plaçant notamment – en dépit de la

résolution 95/C296/05 du 5 octobre 1995 concernant le traitement de l'image des femmes et des hommes dans la publicité et les médias – plus souvent dans des espaces « réservés » (la cuisine, le foyer, entourées d'enfants, de copines) et plus rarement dans des espaces professionnels ou politiques, en mettant très largement en avant la silhouette des femmes plus que leur intellect. Par ailleurs, les contes ou albums pour enfants, qui constituent le matériau ordinaire de la lecture du coucher des enfants ou de leur propre apprentissage de la lecture, véhiculent, comme a pu le montrer, entre autres, Adela Turin, des stéréotypes forts : les femmes, symbolisées par le tablier et les hommes par le journal et les lunettes (Cromer, Turin, 1997, 1998 ; Cromer, Brugeilles, 2005). Ainsi, même si les femmes sont aujourd'hui globalement présentes dans toutes les sphères sociales, leur représentation iconographique et textuelle connaît certaines lacunes. Les attributs classiques (du rose et des jupes pour les filles ; du bleu et des pantalons pour les garçons) continuent de perdurer, avec des images parfois même contraires aux études sociologiques (Baudelot et Establet, 1992, Terrail, 1997) puisque celles-ci montrent qu'à l'occasion de tests d'entrée en sixième en mathématiques et en français, les filles obtiennent de meilleurs résultats aux tests que les garçons dans les deux matières et, paradoxalement, l'un des élèves de sixième interviewé signale que dans son livre de mathématiques, il y a *quasi* systématiquement une petite fille, qui donne la mauvaise réponse alors que le garçon, lui, a la bonne réponse.

On constate encore aujourd'hui que de multiples raisons nous invitent à observer de près la question des discriminations et des représentations stéréotypées des femmes et des hommes dans les manuels scolaires, car si la représentation des femmes ne semble pas toujours avoir suivi l'évolution sociale et politique de leur place dans nos sociétés, celle des hommes connaît le même traitement (l'homme au foyer est absent, ses activités renvoient très souvent à une imagerie de virilité, de force, etc.). Ces quelques données générales posées, il importe maintenant de parcourir de manière un peu plus précise les résultats que l'enquête plurielle (entretiens, questionnaires, analyses quantitative et qualitative de manuels du secondaire) nous a permis de faire émerger.

6.2. Entretiens, analyses et résultats

6.2.1. Ce que disent les enseignants et les élèves

D'une manière générale, pour les enseignants comme pour les élèves, si penser la question des rapports hommes/femmes semble « vraiment intégré […] dans les manuels » (enseignante SES), les stéréotypes sexistes persistent néanmoins au prétexte que certaines activités, certaines attitudes sont associées « naturellement » aux femmes ou aux hommes car « c'est normal ». Il importe de préciser ici que les manuels de SES semblent, sur ce point, davantage travailler la question des rapports hommes/femmes. Cela tient au fait que l'objet de cette discipline est une analyse de la société et de ses composantes (dimension économique, sociale, éducative, etc.)

Si la poupée pour les filles et le ballon pour les garçons semblent faire partie de cette catégorie d'impensé social, tellement il est ancré dans les routines langagières et cognitives de tout un chacun, la « mauvaise réponse » ne semble pas, *a priori*,

relever de cette même catégorie. Or, en mathématiques, matière certes à la réputation (au stéréotype) hermétique aux filles (ce qui est démenti par les études précitées), certains manuels trouvent curieusement « normal » de mettre en scène deux personnages (une fille et un garçon) et que l'une donne la mauvaise réponse *quasi* systématiquement alors que l'autre ne se trompe pas. L'élève de sixième, que nous avions rencontré en entretien, avait mentionné cet exemple en s'exclamant « dans le livre de maths, c'est les gars qui ont raison ! » Heureusement, tous ne mettent pas en scène les stéréotypes de manière aussi flagrante. Un manuel comme *Mathématiques*, 5e, Hachette Éducation, collection Phare, programme 2006 mobilise une figure féminine pour accompagner l'élève au fil des chapitres. Nous y reviendrons.

6.2.2. Ce que disent les questionnaires

Le dépouillement complet des questionnaires a confirmé les premiers éléments. Il nous invite à penser qu'un travail important reste encore à faire. Par exemple, seuls 35,97% des répondant-e-s pensent que les femmes sont présentées dans des rôles aussi valorisants que les hommes ; par ailleurs, seuls 20% pensent que les manuels scolaires rendent compte des inégalités ou autres préjudices subis par les femmes.

Plus de la moitié des enseignant-e-s ayant répondu au questionnaire estiment que les manuels n'offrent pas une position réellement dévalorisante aux femmes ("valorisation" m = 2,84). Par ailleurs, si les réponses des enseignant-e-s précisent qu'elles sont plutôt présentes dans les manuels ("exclusion" m = 4,57), elles disent néanmoins que leur représentation contribue à les attacher à leur seule "condition de femme", ne cherchant pas à valoriser ou simplement faire exister la diversité de leurs compétences ("individualisme" m = 3,82). Les réponses apportées au questionnaire font en effet état d'une très, très rare représentation des femmes dans des contextes qui ne tiennent pas compte de leur appartenance au "groupe des femmes", les femmes présentes dans les manuels scolaires disposant alors des attributs classiquement associés aux femmes (jupe, bijoux, cheveux longs, etc.) ("assimilation" m = 3,16), même si elles sont amenées à partager des espaces mixtes ("intégration vs ségrégation" m = 2,95).

Et, à la question « pouvez-vous décrire un exemple de stéréotypes à l'égard des femmes que vous avez rencontré dans l'un des manuels que vous utilisez ou avez utilisé? », les réponses peuvent être rassemblées en quatre grandes catégories – et nous verrons au cours de l'analyse des manuels que leurs analyses vont dans le même sens que l'étude approfondie que nous avons pu réaliser :

- les femmes « femmes de ménage », qui remportent le premier prix :

« *Une femme qui fait le ménage, la vaisselle, mais jamais un homme* » ; « *pour faire une tarte, Emilie etc....* » ; « *tâches ménagères et éducation des enfants* », « *c'est toujours la femme qui s'occupe des enfants, fait la cuisine....* » ; « *la femme s'occupe des enfants et des tâches ménagères dans les illustrations et les dialogues proposés* » ; « *exercices de grammaire : papa travaille, maman repasse, ce genre de choses, très fréquent* » ; « *photos, illustrations femme et électroménager par exemple. Si le décor est une cuisine par exemple, le personnage est très souvent une femme* » ; « *présence d'illustrations de femmes pour parler de cuisine, d'alimentation, course...* » ; « *le shopping et la cuisine sont des activités typiquement féminines. Au chapitre des professions elles ne sont jamais ingénieurs ou architectes etc..* » ; « *les femmes et les travaux ménagers* » ; « *femme serviable, toujours*

souriante, disponible avec ses enfants, son mari... sans trop de personnalité ! » ; « *en électricité, c'est une femme qui passe l'aspirateur ou qui repasse le linge* » ; « *stéréotype selon lequel une femme est plus à même de s'occuper de la maison et des enfants et de développer « des qualités féminines » considérées comme innées* » ; « *qui fait le ménage, la vaisselle, les courses et s'occupe des enfants* » ; « *femmes faisant le ménage ou la cuisine* » ; « *la place de la femme dans les années 60 : femme au foyer* » ; « *les femmes s'occupent des enfants...* » ; « *femme en tant que femme au foyer, maîtresse de maison alors que l'homme part travailler à l'extérieur* » ; « *Dans les manuels d'économie, la femme est souvent représentée au foyer* » ; « *en histoire, femme au foyer mais j'enseigne une matière où l'on doit voir l'évolution de la place de la femme donc c'est difficile de dire qu'il y a discrimination* ».

Ce dernier extrait semble vouloir relativiser le poids du stéréotype, or la justification semble plutôt, à notre sens, le renforcer, semblant affirmer que les femmes étaient « avant » des femmes au foyer. Or les femmes ont travaillé de tout temps car même si les activités laborieuses qu'elles occupaient n'étaient pas encore des emplois, elles n'en étaient pas moins en activité hors foyer (Duby, Perrot, Battagliola, etc., *op. cit.)*.

- les femmes actives aux « petits métiers dévalorisés »

« *travail domestique, emploi stéréotypé (caissières)* » ; « *très rare de voir des femmes chefs d'entreprise* » ; « *le type de profession. Les femmes cantonnées dans les tâches subalternes* » ; « *la femme ne peut exercer que des fonctions d'exécution* », *« par exemple, dans le Belin 2001 (que j'ai sous la main), les seules femmes présentées dans leur activité professionnelle sont une infirmière derrière un médecin (p.47), une sage femme (p.49), une aide en maison de retraite (p.49)... en revanche, les médecins, les maîtres nageurs, les enseignants, les pompiers, les gendarmes.... sont tous des hommes. Bon, c'est vrai il y a deux jeunes filles pendant un cours de chimie sur une petite photo..... On pourrait croire que les filles apprennent mais ne travaillent pas ensuite dans des métiers « nobles ». »*

Cette catégorie arrive en seconde place et elle est d'autant plus renforcée que le rapport à l'emploi des femmes est parfois caricaturé ou abusif, voire mensonger ou édulcoré : « *la femme actuelle doit préférer sa carrière à sa famille pour réussir* » ; « *beaucoup de femmes représentées en situation « militante » (la femme doit voter : les suffragettes ; les femmes réclament la parité : photo de groupe) ou en situation d'exception voire de bizarrerie (la première femme pilote de chasse par exemple) alors que peu de manuels ou pas du tout disent que les femmes sont prioritairement touchées par les emplois précaires, les c.d.d., les rémunérations inférieures de 20 % aux collègues masculins, le harcèlement sexuel... la vraie vie dans l'entreprise en somme* »

- les femmes « fragiles » ou « soumises »

« *Très souvent, quand un sportif est représenté (dessin ou plus souvent photographie), c'est un homme. Les femmes seraient donc moins sportives que les hommes, et comme ce sont souvent des professionnels ou des « champions » connus, cela pourrait laisser penser que les femmes sont moins capables de bonnes performances…* » ; « *capacités physiques inférieures à celles des hommes (généralité)* » ; « *femme victime de mauvais traitements* » ; « *l'histoire d'une jeune adulte qui veut quitter la maison, mais qui se querelle avec ses parents (souvent le père) car il ne veut pas la laisser partir. Elle a souvent un frère, qui lui a eu la permission de faire ce qu'il voulait...* ».

On précisera que si le signalement et le travail sur la question des violences faites aux femmes et notamment de la violence conjugale sont d'une très grande importance, si ces images constituent les seules ou rares fois où les femmes sont mentionnées, cela laisse une image très largement infériorisée des femmes. Il ne s'agit donc pas, ici, d'interpréter cela comme un désir de taire cette triste réalité sociale car il est tout à fait essentiel de dénoncer les violences et les maltraitances sous toutes leurs formes mais il importe dans le même temps de rendre visible des

modèles positifs, actifs, bref dominants de femmes afin que les élèves, filles et garçons, perçoivent les multiples types identitaires existants. Il pourra être intéressant à ce titre, et par souci de traitement égalitaire, de signaler les violences et maltraitances faites aux hommes en France et par le monde.

- les femmes « gentilles idiotes » ou « objet du désir masculin » :
« *dans les manuels de technologie, les représentations masculines sont plutôt à leur avantage alors que les représentations féminines sont tournées en gentille dérision (dubitatives devant un problème ou une machine outil compliquée ...)* » ; « *la femme n'est valorisée que si elle imite l'homme* » ; « *la femme objet (surtout dans les analyses de publicité)* ».

On notera que certains enseignants d'éducation civique disent noter une vision constructive de la place du stéréotype dans leurs manuels, quand ils servent à définir ce qu'est un stéréotype, ses fonctions sociales, ses conséquences, etc. : « *les stéréotypes sont décrits dans les manuels SES ; ils y sont expliqués ; des exercices sont prévus pour faire comprendre aux élèves les enjeux de ces stéréotypes* » ; « *les manuels de SES utilisent les stéréotypes pour pouvoir les étudier. L'analyse des stéréotypes vis-à-vis des femmes sont un de nos objets d'étude* ». Il semble, au regard des observations des questionnaires enseignants et des manuels, que la question des discriminations à l'encontre des femmes et que le rapport hommes/femmes en général soit le plus traité, tous manuels et toutes disciplines confondus. Observons à présent ce que nous disent les manuels.

6.2.3. L'observation des manuels

Rappelons tout d'abord les principaux constats du rapport Rignault, Richert de 1997. Les auteurs signalaient que les femmes apparaissaient moins souvent que les hommes dans les manuels scolaires (dans le texte, le paratexte, les images, etc.). On y voyait **moins d'auteures** que d'auteurs (et quand elles apparaissaient, c'était plus volontiers dans des **genres mineurs** comme les lettres, les journaux intimes, etc.) ; **moins de femmes dans l'Histoire** (et quand elles y étaient présentes, elles étaient plutôt des suiveuses voire des objets de discours plutôt que des sujets historiques ; ou alors on ne spécifiait pas l'impact de leur action et on n'invitait pas non plus les élèves à s'arrêter sur le sens politique de leur engagement). Les femmes représentées l'étaient sous forme de la **femme-allégorie** (la liberté, la république, la civilisation), la **femme-mère de famille** avec enfant ou la **femme connue classique** (Coco Chanel, Marie Curie, Rosa Luxembourg) ; **femmes-objet** (valorisées par et/ou pour leur corps) ; **moins d'héroïnes** que de héros ; **moins de personnages contemporains au féminin**. Dans les rares cas où elles se trouvaient en situation de travail ou d'emploi, elles l'étaient dans des **métiers peu valorisants ou traditionnellement féminins** (infirmière, secrétaire, caissière, institutrice) et sans que ne soit énoncées les discriminations à l'embauche subies par les femmes (la grossesse vue comme un risque, des salaires inférieurs à leurs homologues masculins, femmes musulmanes voilées etc.). Si le rapport homme-machine était présent, le rapport femme-machine était lui totalement absent, de même que l'exercice du pouvoir était totalement associé à la gent masculine.

Enfin, plus grave, étaient signalées un certain nombre d'**omissions d'événements** (comme le suffrage de 1848 présenté comme « universel » alors qu'il était exclusivement masculin puisque les femmes n'acquerront le droit de vote qu'en

1944 et qu'elles ne voteront qu'en 1945) **ou de personnages importants** (comme Téroigne de Méricourt ou Olympes de Gouges sous la Révolution ou encore les militants pour le droit des femmes tels Condorcet ou le socialiste Charles Fourier au XIXè, ne citant que les traditionnelles George Sand et Flora Tristant).

En 2005, Amandine Berton-Schmitt notait, au terme d'une année de recherche sur la place des femmes dans 37 manuels d'histoire du secondaire (parus après 2000) pour l'Observatoire de la parité, que « [ses] analyses ont révélé que les manuels scolaires proposaient encore de nombreuses représentations traditionnelles et ne contribuaient pas (pour ne pas dire entravaient) à la valorisation de l'égalité entre les femmes et les hommes. » (Berton-Schmitt, *op. cit.*, p.16). Huit ans plus tard et surtout après la promulgation de la loi du 6 juin 2000 sur « l'égal accès des femmes et des hommes aux mandats électoraux et aux fonctions électives » (dite loi sur la parité), « le monde politique présenté dans les livres d'histoire des lycées est donc un univers très majoritairement masculin, qui ne laisse que peu de place aux femmes politiques et aux figures historiques féminines d'envergure. » (p.30). Quant aux chercheures, auteures, intellectuelles, scientifiques, elles sont très largement sous-représentées. Sur le rapport des femmes à l'emploi et plus largement au travail, l'auteure note que « si la représentation du travail des femmes dans la sphère publique est traditionnelle, voire archaïque, la situation n'est guère plus satisfaisante concernant le travail des femmes dans la sphère privée. » ((Berton-Schmitt, *op. cit.*, p.47) Nous verrons par la suite que les constats suite à notre analyse de manuels aux disciplines et niveaux divers ne sont pas très différents. Quant au domaine de l'art, les femmes n'y sont le plus souvent présentes que comme objet et non comme artiste. Là encore, nos conclusions ne pointeront pas de réelle amélioration sur ce plan.

Qu'en est-il aujourd'hui ?

Bien sûr, comme aucune quantification précise n'a réellement été engagée à ce jour, la mesure de l'évolution est délicate. Cependant, nous verrons que la permanence avec laquelle certaines situations (moindre représentation des femmes que des hommes, représentations circonscrites à des rôles sexués traditionnels, etc.) reviennent de décennies en décennies simplifient malheureusement la comparaison, même si nous pouvons observer quelques améliorations sur quelques points.

Tout d'abord, deux éléments peuvent être relevés comme étant des indicateurs intéressants de la situation globale de l'observation des manuels. D'une part, nous avons observé qu'aucun « contre-stéréotype » de type « papa coud et maman lit » n'existe à ce jour dans les manuels. Cet exemple n'a pas pour fonction de soutenir l'idée selon laquelle l'inversion des rôles serait la solution idéale mais simplement de présenter la diversité des modes de vie « négociés » (De Singly, 1996) aujourd'hui au sein des couples et des familles. D'autre part, si l'on prend le cas des héroïnes, on remarque qu'elles restent très largement minoritaires. Par exemple, dans un manuel de cinquième (*Histoire/géographie*, Hatier, 2005), sur 193 pages, la seule héroïne mentionnée est Jeanne d'Arc. Ailleurs, dans un manuel d'anglais de quatrième (*Step in*, Hatier, 2002), on recense trois figures individuelles masculines de militantisme (Gandhi, Martin Luther King et Nelson Mandela) et une figure collective

féminine de militantisme (les suffragettes), deux inventeurs hommes (Thomas Edison et Alexander Graham Bell), six astronautes/cosmonautes hommes (Yuri Gagarin, Neil Armstrong, Buzz Aldrin, Michael Collins, Thomas Stafford, Alexei leonov), le premier touriste de l'espace milliardaire (Dennis Tito), un chanteur (Robbie Williams), un acteur (Charlie Chaplin), un écrivain (Arthur Conan Doyle) et une écrivaine (Agatha Christie). Le manque de visibilité des auteures, des créatrices, des héroïnes étonne d'autant plus que les autres médias (télévision, radio, presse) et supports éducatifs (jeux, livres, BD, dessins animés éducatifs) offrent une place croissante aux héroïnes (que l'on pense à Mafalda, à Dora l'exploratrice, etc.).

Au terme des analyses quantitatives et qualitatives des manuels, ces deux éléments de préambule sont totalement et largement confirmés. Observons quelques résultats quantitatifs.

Concernant les femmes en contexte professionnel, on observe une représentation inégale. En effet, sur l'ensemble des illustrations, 1046 présentent des hommes en situation professionnelle, tandis que seules 341 présentent des femmes dans ce même contexte ; soit plus d'un homme pour 3 femmes présentées en milieu professionnel. Par ailleurs, l'asymétrie persiste dans les rapports entretenus entre les sexes dans la sphère professionnelle : plus d'un homme sur quatre est représenté en tant que dominant, qu'il soit un supérieur hiérarchique (un patron/une secrétaire) ou une figure plus prestigieuse du secteur d'activité concerné (un neurochirurgien/une gynécologue) alors que l'inverse (femme au statut ou au prestige supérieur) ne représente que 1,44% du total des illustrations.

Dans la sphère scolaire, hommes et femmes sont représentés ensemble dans 87,5% des cas (140 illustrations sur 160). On constate cependant une dissymétrie dans la représentation individuelle puisque les hommes apparaissent seuls au moins deux fois plus souvent que les femmes dans cette sphère (26,9% contre 12,5%). Ajoutons que dans ce contexte scolaire, on observe seulement 10% des femmes ayant un statut supérieur à celui d'un homme.

La sphère domestique, quant à elle, est clairement une affaire de femmes puisque les hommes n'y apparaissent seuls que dans 25,24% des illustrations (les femme seules dans 32,38% et hommes et femmes réunis, dans 42,38%).

Prenons pour première entrée d'observation et d'analyse qualitative, les documents (dans le corps principal) sur lesquels les élèves et les enseignants sont amenés à travailler dans un seul manuel (*Français. Textes littéraires*, livre unique, 2de, Hatier, 2006), afin de donner au moins un exemple exhaustif des écarts de traitement et de représentation qui subsistent entre les femmes et les hommes dans les manuels du secondaire. Il ne s'agit pas de jeter l'opprobre sur ce manuel de français en particulier, mais simplement de le considérer comme exemplaire des ouvrages de sa catégorie. Par ailleurs, le choix de ce manuel de français s'est fait car il nous permet de comparer différents points présents dans les constats des études précédemment citées. Ce manuel de 574p. est composé de trois parties : « Lectures », « Outils d'analyse » et « Méthodes ». Dans la première partie, sur les 126 documents qui servent de support principal, seuls 16 sont d'auteures ; il importe de préciser que 8

de ces textes sont mobilisés dans des séquences spécialement réservées à la question des femmes (chapitre 7, séquence 21 « L'éducation des femmes, un débat moderne » avec un texte de Colette, *La maison de Claudine*, de Simone de Beauvoir, *Mémoires d'une jeune fille rangée* et de Mariama Bâ, *Une si longue lettre* et séquence 22 « La place des femmes : écrits féministes du XVIIIe siècle », avec les textes de Olympe de Gouge, *Déclaration des droits de la Femme et de la Citoyenne*, de Simone de Beauvoir, *Le deuxième sexe*, de Marguerite Yourcenar, *Les yeux ouverts*, de Giselle Halimi, *La causes des femmes* et de Élisabeth Badinter, *Fausse route*). On trouve les autres documents d'auteures dans la séquence 3 « La remise en cause de la tragédie classique » avec une photographie prise par la photographe américaine Dorothy Lange, titrée *Une ouvrière itinérante avec ses enfants à Nipomo en Californie (1936)* et un extrait de la pièce *4.48 Psychose* de la dramaturge anglaise Sarah Kane ; dans la séquence 9 « La sensibilité romantique » avec un extrait de *La Princesse de Clèves* de Mme de La Fayette et un extrait de *Mrs Dalloway* de Virginia Woolf ; dans la séquence 11 « La nouvelle » avec *Phèdre ou le désespoir* par Marguerite Yourcenar ; et enfin, dans la séquence 26 « L'écrivain à l'œuvre » avec un extrait de *L'Amant* de Marguerite Duras, un extrait de la biographie *Marguerite Duras*, commise par Laure Adler et une interview de la romancière à succès Anna Gavalda. Dans la deuxième partie, sur 143 documents, 13 sont d'auteures, dont certaines apparaissent déjà dans la partie précédente (Simone de Beauvoir, Marguerite Duras, Elisabeth Badinter ou encore Gisèle Halimi) ; les autres sont, par ordre d'apparition : Nancy Huston, avec un extrait de *L'empreinte de l'ange*, une peinture de Hyacinthe Rigaud, *Les Maîtres sonneurs* de Georges Sand, une affiche du collectif féministe Guérilla Girls titrée « Les femmes doivent-elles être nues pour entrer au Met. Museum ? Moins de 3% des artistes des salles consacrées à l'art moderne sont des femmes, mais 83% des nus sont des nus féminins », un article de Marine Landrot dans *Télérama* daté du 10 juillet 2004, concernant le film *Fahrenheit 9/11* de Michael Moore (Palme d'or à Cannes 2004), un extrait de « Les Amants d'Avignon » *in Le premier accroc coûte deux cents francs* par Elsa Triolet, *La conversation amoureuse* par Alice Ferney, *Du côté des petites filles* par Elena Gianni Belotti ou encore un extrait de *Le Monde de l'Éducation* par Anne Debarède. Quant à la troisième partie, sur 88 auteur-e-s, on recense 6 femmes : Sophie Calle, *Histoires vraies* dans le premier chapitre, Jacqueline de Romilly, *La Tragédie Grecque* dans le deuxième chapitre, Colette, *La Maison de Claudine* dans le troisième chapitre, Nathalie Sarraute, *Portait d'un Inconnu*, dans le quatrième chapitre ainsi que Gisèle Halimi, *La Cause des Femmes* et Elisabeth Badinter, *Fausse route* dans le cinquième chapitre. On remarquera qu'un certain nombre d'entre elles ont déjà été citées dans les autres parties. Dans cette même partie du manuel, on notera que sur les 16 sujets d'exposés et/ou d'exploitation de documents proposés aux élèves, seuls deux portent sur une artiste ou un sujet concernant les femmes : « la vie et l'œuvre de Colette » et « le portrait féminin au XIXe siècle ». Enfin, on relèvera que sur les 87 notices biographiques recensées à la fin de l'ouvrage, seules 12 concernent des femmes (Laure Adler, Mariama Bâ, Elisabeth Badinter, Simone de Beauvoir, Colette, Marguerite Duras, Olympe de Gouges, Gisèle Halimi, Sarah Kane, Mme de La Fayette, Virginia Woolf et Marguerite Yourcenar) et, ce faisant, il est intéressant de remarquer que dans la notice de Simone de Beauvoir, il est précisé qu'elle fut la compagne de Jean-Paul Sartre mais, qu'à l'inverse, dans celle de Jean-Paul Sartre, il n'est fait aucune mention du fait qu'il eut été le compagnon de Simone de Beauvoir. Il semble donc bien difficile, pour certains auteurs de manuels ou éditeurs, de se départir de certaines habitudes (toujours « femme de » sans jamais être « homme de »). Au final, on observe que les documents d'auteures représentent moins de 10% du corpus total (exactement 9,80%).

Dans un autre manuel de *français* (5e, livre unique, Hachette Education, 2006), si concernant les auteurs de textes (tous genres confondus, romans, nouvelles, poèmes, articles de journaux, etc.) la proportion semble moins mauvaise que dans le précédent (avec 28% d'auteures, 49 auteures sur 170), lorsque l'on comptabilise en nombre de documents, et non plus, en nombre de personnes, la proportion baisse à nouveau (aux alentours de 26%). Cela tient au fait que non seulement les auteurs sont plus nombreux dans les manuels mais leurs productions sont plus souvent mobilisées à titre d'exemple pour un exercice de grammaire, de conjugaison, de syntaxe, etc. Maintenant, si l'on observe les illustrations qui ponctuent les leçons dans ce second manuel, le constat est sidérant : aucun cliché n'est pris par une photographe (sur un corpus, certes réduit, de cinq photographies), aucune présentation d'héroïne (alors que deux héros modernes y figurent : le navigateur Jean Le Cam et le mime Patrick Treadway), trois œuvres d'artistes femmes (tous genres confondus : peinture, sculpture, bande dessinée, etc.) sur 53, enfin, sur les 12 photogrammes (de cinéma ou de théâtre), deux ont été dirigés par des réalisatrices ou metteures en scène : *1789*, par Ariane Mnouchkine et *Les Fourberies de Scapin*, par la compagnie Colette Roumanoff.

Nous n'avons certes pas la place de restituer l'analyse pour l'ensemble des manuels avec autant de minutie. Mais toutes matières confondues, nous avons pu observer cette disparité en termes de représentation valorisante et valorisée socialement entre les hommes (survalorisés) et les femmes (sous-valorisées).

Dans les manuels d'Histoire/Géographie, les femmes restent très largement absentes de l'histoire politique. Lorsqu'elles sont présentes, elles le sont soit comme **icône ou emblème** (Marianne, *La République guidant le peuple* de Eugène Delacroix, déesses grecques, romaines, etc. ; par exemple dans *Histoire/Géographie*, 6e, Hatier, collection Martin Ivernel, 2000, p.37, « sarcophage de Madja avec son époux », p.70 « la naissance d'Athéna », p.71, quatre déesses « Héra, Artémis, Athéna et Aphrodite » ou dans *Histoire/Géographie*, 4e, Hatier, collection Martin Ivernel, 2006, p.208 « Marianne ») soit comme **« fille de », « femme de » ou « mère de »** (par exemple dans *Histoire/Géographie*, 4e, Hatier, collection Martin Ivernel, 2006, p. 24, « Sainte Thérèse d'Avila », p. 27, la peinture de Nicolas Poussin, « La Sainte famille avec St Jean et Ste Elisabeth », p.105 « Napoléon et sa famille (Joséphine de Beauharnais et Letizia, mère de Napoléon) »), soit en tant qu'**actrice à part entière mais au sein d'un chapitre spécial**, réservé, sur « les femmes dans la résistance » ou sur « l'évolution des droits des femmes », soit, enfin sur **un mode ordinaire entourées d'enfants** (*Histoire/Géographie*, 4e, Hatier, collection Martin Ivernel, 2006, p.137, la représentation d'une famille bourgeoise, Victorien Sardou et ses enfants où nous voyons sa femme avec ses enfants et lui, seul à l'écart, p.257, la photographie d'une femme avec ses deux enfants dans le Nord-Ouest de la Sibérie, p.287, un graphique présentant le nombre d'enfants par femme) **ou en séductrices** (*Histoire/Géographie*, 4e, Hatier, collection Martin Ivernel, 2006, p.89, estampe de Jean-François Bosio, *La Bouillotte*, p.140, une soirée chez les grands bourgeois, mettant en scène des femmes coquettes entre elles et quelques hommes entre eux plus loin). Rares sont les figures féminines incluses dans l'Histoire (par exemple, dans *Histoire/Géographie*, 4e, Hatier, collection Martin Ivernel, 2006, seule Louise Michel apparaît comme tel, p.200 dans un chapitre sur la Commune de 1871)

Quant aux manuels d'éducation civique, censés être exemplaires, puisque support de transmission des institutions et des valeurs qui font tenir notre société, ils ne sont pas

beaucoup plus égalitaires dans leur traitement des femmes et des hommes. A titre d'exemple, dans le manuel *Éducation civique. Grandir ensemble*, 6e, Hatier, 2005, dans le premier chapitre servant à présenter le collège, son mode de fonctionnement, les droits et devoirs des élèves, etc., on trouve, aux pages 14 et 15, une présentation des fonctions des adultes qui travaillent dans le collège. « Qui travaille au collège ? » 12 vignettes servent à guider l'élève :

- la vignette 1 présente une femme, debout, face à des élèves, garçons et filles, installés derrière des ordinateurs. Le commentaire dit : « l'enseignant de technologie fait cours dans une salle spécialisée ». On notera que, bien que le dessin présente une femme, le terme n'est pas féminisé. On pourra arguer qu'il s'agit de la fonction et qu'il n'est pas utile de féminiser toutes les professions pour envisager qu'elles puissent être occupées par des hommes et des femmes. Acceptons cet argument provisoirement et observons les autres vignettes :

- vignette 2 « **le** CPE demande des explications à **un** élève en retard » (dessin d'un homme qui questionne un garçon),

- vignette 3 « au CDI, **la** documentaliste aide des élèves qui doivent faire une recherche » (une femme montre un livre sur l'Égypte à deux élèves, une fille et un garçon),

- vignette 4 « le personnel de service prépare le déjeuner » (une femme, vêtue d'un uniforme blanc, fait le service et un homme, en tenue de cuisinier, apporte une grosse marmite),

- vignette 5 « **le** principal adjoint vérifie les emplois du temps et la disponibilité des salles » (un homme avec une veste de costume tient un calepin et un stylo, on distingue derrière lui, dans une salle de cours, une enseignante),

- vignette 6 « les surveillants font entrer les élèves et vérifient que tout se passe bien dans la cour » (une femme et un homme observent quatre élèves qui jouent au ballon, une fille en pantalon et trois garçons),

- vignette 7 « **le** gestionnaire règle les factures d'achat de matériel du collège » (un homme, installé à son bureau, remplit un chèque, on voit une facture sur son bureau et un ordinateur allumé)

- vignette 8 « **la** COP reçoit **un** élève avec ses parents pour discuter de son orientation après le collège » (une femme est assise face à un garçon entouré de son père et sa mère ; une bulle au-dessus de la tête de l'élève, présentant un chantier où se trouve un homme avec un casque jaune et un papier à la main, nous informe que l'enfant souhaite travailler dans le bâtiment, architecte ? contremaître ?)

- vignette 9 « **le** professeur principal prépare l'élection des délégués de classe » (un homme, avec un costume et une cravate, ouvre une urne pour qu'un garçon vote pendant que deux autres élèves, un garçon et une fille, classent d'autres bulletins)

- vignette 10 « l'infirmi**ère** et **le** médecin reçoivent des élèves en visite médicale » (un homme, en blouse blanche, un stéthoscope autour du cou, rédige un papier, vraisemblablement une ordonnance à son bureau pendant qu'une femme, en blouse blanche, mesure un élève)

- vignette 11 « l'assistant**e** sociale contacte une famille qui a du mal à payer la cantine » (une femme noire, assise à son bureau téléphone, une plante verte est sur son bureau)

- vignette 12 « **le** principal est en réunion avec des enseignants » (plusieurs personnes sont assises autour d'une table ovale : un homme en costume cravate, les cheveux gris, légèrement dégarni, parle pendant que les autres, deux femmes et trois hommes, l'écoutent attentivement)

On observe donc que l'argument de l'usage du masculin pour la fonction ne tient pas puisque « **la** documentaliste », « **la** COP » et « l'infirmi**ère** » ou encore « **le** médecin », « **le** gestionnaire » sont clairement sexués. Par ailleurs, les attributs classiques de l'autorité et du pouvoir sont représentés et associés aux hommes

(cravate, stylo, ordinateur contre plante verte). Cette présentation, plus que sujette à caution, est renforcée tout au long du manuel par des photographies d'hommes en situation de travail (un enseignant, p.12, un policier, p.29, deux chirurgiens, p.58, un policier, p.59, trois ouvriers sur un chantier, p.64, un éboueur, p.71, deux éboueurs, p.77, un luthier, p.86) et les quelques rares femmes présentées dans des professions le sont dans des métiers ou des situations qui leur sont traditionnellement associées (une enseignante p.21, une secrétaire de mairie du bureau d'état civil, p.46, une agent de police qui fait traverser des enfants à la sortie d'une école).

Cette double page et ce manuel d'éducation civique est d'autant plus difficile à comprendre que le manuel pour les 3e (*Éducation civique. Grandir ensemble*, 2007), par les mêmes auteurs (auxquels s'ajoute un cinquième auteur) présente quelques pages intéressantes (sur le droit de vote des femmes p.74-75, sur la place des femmes dans la société français, p.86-87, la mention de la loi sur la parité et la présentation de femmes célèbres, pour laquelle on notera le souci de féminiser les fonctions cette fois-ci : « Olympe de Gouge (1748-1793) auteur**e** d'une Déclaration des droits de la femme pendant la Révolution française » - même si on pourra regretter que le titre de l'œuvre n'ait pas été respecté dans son intégralité -, « Simone de Beauvoir (1908-1986), écrivain**e** et féministe », « Françoise Giroud (1916-2003), journaliste et ministre » et « Simone Weil (née en 1927, Ministre et député**e** européenne ») et de façon relativement complète, même si on pourra à nouveau regretter certaines pages qui renforcent toujours la sexualisation des professions, par exemple lorsqu'il s'agit de présenter les fonctionnaires, p.60-61 avec « **un** préfet », « **un** enseignant », « **un** policier », « **un** contrôleur des services sanitaires », « **un** pompier » et « **une** infirmière » ! Il semble là encore que les routines ont du mal à être évacuées, même dans un manuel censé traiter spécifiquement de ces questions. Le manuel pour les 5e de cette même collection présente une page du même type.

Les manuels de SVT ne sont pas non plus beaucoup plus enclins à poser la diversité sexuée des professions. A titre d'exemple, le manuel de SVT, 4e, Nathan, programme 2007, marque très nettement cette sexualisation des métiers. Chaque chapitre se clôt par un encadré « un métier » ou « une passion ». Les encadrés sont les suivants :

- <u>chapitre 1</u> (« Les séismes ») : « Un métier : Ingénieur géologue ». Présentation : « un ingénieur géologue peut travailler dans plusieurs secteurs… ». L'usage du masculin semble ici être utilisé comme terme générique, valable tant pour les femmes que pour les hommes dans la mesure où la photographie qui l'accompagne montre des élèves, futurs ingénieurs, hommes et femmes, en pleine visite d'un site. Cela dit, là encore, les encadrés suivants ne feront que démentir page après page, chapitre après chapitre, cette première analyse.

- <u>chapitre 2</u> (« Le volcanisme ») : « Un métier : Volcanologue ». Présentation : « un volcanologue est une personne qui étudie… Sur le terrain, il prélève…En laboratoire, il analyse… Le volcanologue peut passer plusieurs mois par an sur le terrain, mais c'est avant tout un chercheur. Il étudie les volcans en activité… » Cette présentation masculinisante est accompagnée de la photographie d'un homme, particulièrement protégé dans un vêtement adapté, au cœur d'un volcan en train de ramasser ce qui semble être de la lave encore chaude (de la fumée sort du seau dans lequel il la dépose) avec une pelle.

- <u>chapitre 3</u> (« La tectonique des plaques ») : « Un métier : Chauffagiste ». Présentation : « …Des chauffagistes sont formés à la réalisation d'installations géothermiques… ». Cette présentation est accompagnée d'**un** apprent**i** en centre de formation chauffagiste. Là encore, nous pouvons légitimement nous interroger sur le choix de cette exclusivité masculine.

- <u>chapitre 4</u> (« Les risques géologiques pour l'Homme »). On notera immédiatement que ce « H » fait figure d'exception dans les usages des manuels, toutes disciplines

confondues. Cela dit, avec ou sans majuscule, ce type d'expressions est très largement rejeté par les actrices et acteurs sociaux rencontrés, au profit de « l'être humain ». Nous y reviendrons. « Une passion : L'aide humanitaire ». Présentation : « …plus de 80 métiers peuvent être nécessaires à l'action humanitaire : médecins, chauffeurs routiers, logisticiens, psychologues… » On notera l'usage récurrent là encore du masculin. La photographie qui accompagne cette présentation met en scène quatre personnes (sa légende précise qu'il s'agit « de jeunes bénévoles en Thaïlande en avril 2005 après le Tsunami de décembre 2004 ») : un homme, au premier plan, qui pousse une brouette lourdement chargée de pierres, et trois femmes, à l'arrière plan, qui ramassent des pierres, tamisent de petites quantités de sable et remplissent d'autres brouettes. Une division du travail somme toute des plus classiques.

- chapitre 5 (« La fécondation ») : « Un métier : Soigneur animalier »). Présentation : « Le rôle du soigneur consiste à nourrir… Il est en lien étroit avec le vétérinaire… Il assure la sécurité… Certaines qualités sont nécessaires : aimer les animaux, savoir travailler en équipe, être patient et attentionné, avoir du sang froid. » La photographie qui accompagne cette présentation met en scène **un** soigneur occupé à nettoyer les dents d'un hippopotame, qui ouvre une large gueule. Là encore, on notera que les métiers ne sont indiqués qu'au masculin et que la photographie, accompagnée de la précision « avoir du sang froid » parmi les qualités recherchées, laissent entendre que tout le monde n'est pas apte à faire ce métier, les femmes seraient-elles une catégorie naturellement à éviter dans ce cas ?

- chapitre 6 (« L'influence du milieu sur la reproduction ») : « Un métier : Pisciculteur(trice) ». Présentation : « Le pisciculteur élève… Polyvalent, il… En bonne santé et robuste, le pisciculteur doit pouvoir plonger pour entretenir les cages. » Le cas de cet encadré est, si l'on osait, schizophrénique tant les paradoxes sont nombreux : un titre soucieux d'une présentation paritaire (même si le « trice » est entre parenthèses), contrebalancé par un qualificatif traditionnellement associé à la gent masculine (« robuste ») et surtout, une photographie qui ne met en scène que des garçons, quatre étudiants à la musculature imposante. La légende titre : « Pêche de daurades royales par **un** stagiaire, étudiant en BTS aquaculture » ; les trois autres, en arrière plan, ont sensiblement la même occupation.

- chapitre 7 (« Le fonctionnement des organes reproducteurs ») : « Un métier : gynécologue ». Présentation : « Le gynécologue est un médecin spécialisé… Il joue un rôle… Il propose et met en œuvre les solutions les mieux adaptées pour une contraception. Il veille au bon déroulement d'une grossesse. » Cette présentation est alors accompagnée d'une photographie, mettant cette fois en scène une femme gynécologue, semblant expliquer à une jeune femme les différents moyens de contraception existants, à l'appui de plusieurs fascicules étalés sur son bureau. Si nous pourrions nous satisfaire de l'utilisation d'une image féminine pour un métier valorisé socialement (médecin spécialisé), nous ne pouvons que regretter qu'il s'apparente, de manière plutôt traditionnelle et stéréotypique, à un champ (médical) réservé (les femmes elles-mêmes avec un ensemble de situations associées comme la grossesse, les enfants, etc.) et qu'ainsi, à l'image de l'ensemble des chapitres de ce manuel concernant la sexualité, le développement du corps (enfant – adolescent – adulte), cela associe très fermement la question de la gestion de la contraception et de la grossesse et, par extension, des enfants, aux seules femmes. Nous verrons que les hommes (amants, conjoints, pères) sont totalement absents de ces questions, comme s'il revenait uniquement aux femmes de se préoccuper du contraceptif à utiliser, de la grossesse à surveiller, etc. Par ailleurs, nous verrons que le choix de mettre en scène une femme gynécologue aura encore une autre résonance par la suite puisque plus loin un homme est mis en scène pour un autre métier du corps médical et ce choix sexué répond « curieusement » à la hiérarchie de prestige existante au sein du corps médical.

- chapitre 8 (« L'origine et le développement du nouveau-né ») : « Un métier : sage-femme ». Présentation : « Son champ de compétence… Il est toutefois limité à une grossesse et un accouchement normaux ; **un** médecin doit obligatoirement prendre le relais en cas de grossesse ou accouchement difficile. **La** sage-femme assure le suivi médical de la grossesse, l'accompagnement de la future mère ainsi que les séances de préparation à l'accouchement. Après la naissance, elle dispense… Elle surveille… » On remarque immédiatement que, pour la première fois, le métier est présenté exclusivement au féminin alors que des hommes

(appelés maïeuticiens, dans ce cas ; appellation autrement plus prestigieuse s'il en est. Voir notamment Yaguello, 1989, p.141) exercent également cette profession. Non seulement, cette possibilité n'est pas évoquée mais la photographie, qui accompagne la présentation, tend à renforcer l'idée que cela serait une histoire de femmes puisqu'il nous est donné à voir une femme sage-femme en train de montrer à une mère (où est le père ?) comment elle devra « s'occuper de ses triplés de quelques jours ».

- chapitre 9 (« La contraception ») : « Un métier : infirmière scolaire ». Présentation : « L'infirmière scolaire veille… Elle assure… C'est un interlocuteur privilégié … » Là encore, pourquoi ce métier n'existe-t-il qu'au féminin ? Les hommes seraient-ils exclus de cette profession ? Et là encore, la photographie qui illustre l'encadré renforce ce stéréotype puisqu'on y voit une femme infirmière scolaire en consultation avec une adolescente. On pourra également s'interroger sur le choix de mettre une fille plutôt qu'un garçon en situation de consultation.

- chapitre 10 (« La commande du mouvement ») : « Un métier : neurochirurgien ». Présentation : « Médecin spécialiste, le neurochirurgien… Il doit connaître les techniques d'intervention chirurgicale… et les opérer avec toute la minutie… Il se préoccupe… » La place de la chirurgie est connue, et sans doute plus encore la neurochirurgie, sur l'échelle de prestige des métiers du corps médical. Elle est véritablement la spécialité la plus valorisée, réputée la plus difficile, etc. Or, que constate-t-on ? La personne choisie pour illustrer ce métier est un homme, « vérifiant la position d'une tumeur grâce à un système assisté par ordinateur », nous dit la légende. Nous retrouvons donc là encore une très forte sexualisation des métiers, précisément de ceux du corps médical.

- chapitre 11 (« Les perturbations du système nerveux ») : « Un métier : acousticien ». Présentation : « L'acousticien est le spécialiste des sons… Il intervient… » Dans cet avant-dernier chapitre, une vision stéréotypée nous est encore donnée à voir puisque c'est **un** acousticien que nous retrouvons dans un atelier en train de mesurer le bruit dans cet espace où travaille **un** ouvrier en arrière plan.

- chapitre 12 (« Le déclenchement de la puberté ») : « Un métier : Endocrinologue ». Présentation : « Les endocrinologues sont les médecins spécialisés dans le traitement… ils s'intéressent… » On notera, ici, une particularité pour cet encadré : l'usage du pluriel (« les endocrinologues ») et une photographie qui ne représente pas une personne en activité mais un patient, ici, un enfant qui se fait mesurer, avec une légende qui précise « Chez l'endocrinologue, le spécialiste des hormones » qui nous laisse penser que cet enfant est là pour un contrôle concernant un éventuel retard de croissance. Si cet encadré n'est pas sexué, on précisera que l'encadré est précédé d'une autre photographie, présentant un homme médecin en train de surveiller un nouveau-né prématuré dans une couveuse. Sur ce point, dans tous les autres chapitres, les photographies précédant les encadrés renforçaient l'analyse en termes de présentation sexuellement différentielle.

Au terme de cette analyse spécifique, on constate que les quatre parties du manuel sont très nettement sexuées : la première partie, « L'activité interne du globe » (chapitre 1 à 4), la deuxième, « Reproduction sexuée et maintien des espèces dans les milieux » (chapitres 5 et 6) et la quatrième « Relations au sein de l'organisme » (chapitres 10 à 12) sont très clairement plus orientées en direction des hommes alors que la troisième « La transmission de la vie chez l'Homme » (chapitres 7 à 9) est très nettement associées aux femmes. Là encore, l'analyse ne vise pas une stigmatisation particulière à l'encontre de ce manuel mais bien à l'ériger en symbole de ce que l'on trouve dans les manuels analysés.

On observera que les manuels de mathématiques ne sont pas en reste dans la diffusion des stéréotypes puisque certains énoncés tendent à renforcer une division sexuée du travail, des activités et espaces sociaux. Dans le manuel de Mathématiques, Collection Phare, 5e, programme 2006, Hachette Éducation, on

trouve par exemple : « Mme Lafleur confectionne des **bouquets de roses** » (p.38), « **Un** chocolatier prépare des paquets avec des chocolats noirs et des chocolats blancs » (p.42), « **Un** agriculteur remarque que 3/8 des abricots… » (p.46), « Dans un **cybercafé**, Quentin est resté connecté 2,6h sur **Internet** » (p.52), « François collectionne les **voitures miniatures**… Joséphine possède une importante collection de **poupées**… » (p.58), « Serge a **planté dans son potager** 3 rangées de 5 salades… » (p.65), « Valérie a acheté des **gommettes** autocollantes pour décorer une **carte pour la fête des mères** » (p.60), « Simon possède 210 **timbres** dans sa collection » (p.72), « **le** professeur a réparti les élèves… Quentin a lu 3/5 d'un **livre**…Pour une **randonnée, à VTT**, Théo a rempli sa poche à eau de son sac… » (p. 75), « Lucie, Léa et Ninon se cotisent pour offrir un **cadeau à leur grand-mère** » (p. 76), « Cécile note dans un cahier le montant des **achats** qu'elle réalise (une **robe pour le réveillon**…) » (p.103), « Ariane **achète** un sweat-shirt coûtant 48€. **Le** vendeur lui accorde une remise… » (p.122), « **Un** éleveur possède 150 volailles.. ; Eva possède 80 **fèves de galettes des rois**…» (p. 24), « **Un** agriculteur possède 52 hectares… » (p.126), « Katia veut **diminuer ses envois de SMS** » (p.128), « Camille mesure les dimensions, en mètre, de **sa cuisine** de forme rectangulaire » (p.130), « **le professeur d'EPS** de la classe d'Antoine » (p. 137), « **le président** d'un club de **rugby** » (p.138), « Jean-Christian veut **construire un abat-jour** » (p.242), « Alexandre veut **fabriquer** trois boites… » (p.258), « le mercredi après-midi, Safi fait de la **danse moderne** » (p.260), etc.

Nous pourrions allonger encore cette liste mais la place nous manque. Nous pouvons d'ores et déjà constater qu'il existe une ségrégation sexuée des sports (ici, rugby *vs* danse moderne). Par ailleurs, dès qu'il s'agit de métiers de l'agriculture, de l'artisanat ou de construction, les prénoms choisis sont masculins et dans tous les cas, on parle au masculin (Serge, un chocolatier, un agriculteur x2, un éleveur). Par contre lorsqu'il s'agit de mesurer les dimensions de « sa » cuisine, les auteurs choisissent un prénom féminin. De plus, non seulement ce sont essentiellement les filles qui « achètent », mais leurs achats sont souvent très stéréotypés (des vêtements, un forfait téléphonique, etc.). Enfin, les « passions » des unes et des autres sont là encore édifiantes du point de vue d'une sexualisation des pratiques (poupées et gommettes pour les filles, voitures, timbres, livres et Internet pour les garçons).

Les exercices recherchant un traitement égalitaire font figure d'exception : « Cassandre a acheté 1,950kg de **figues**… Thierry a acheté 1,480kg de **navets**… Marion a acheté 1,280kg de **cèpes**… Mario a acheté 2,350kg de **girolles**… Juliette a acheté 480g de **cerises** » (p.52), « Trois amis, Wilfried, Thérèse et Géraud ont ramassé des **champignons** » (p.68), « Vivian, Franck et Laura se sont présentés à **l'élection de délégués de classe** » (p.72), « Valérie part en **vacances** à Papeete… Romain part en **vacances** à Paris… » (p.112), « **les parents** de Louis veulent savoir dans quel collège… » (p.143).

Il importe cependant de relever que ces exercices plus égalitaires portent sur des dimensions relativement asexuées ou aux enjeux moindres : la nourriture, les vacances. On notera néanmoins l'effort de lier les deux sexes à une élection de délégués (que nous pouvons considérer comme un premier niveau de socialisation politique) ou au choix d'orientation scolaire fait par des parents (et non exclusivement par la mère).

Quant aux contre-stéréotypes, ils sont les grands absents puisque nous n'avons pu recenser que ces quatre petits énoncés sur l'ensemble du manuel : « Julie **court les 100m** en 12,5s… Jonathan a acheté 1,45m de **tissus**… » (p.52), « Pierrick veut acheter **un vase** » (p.58), « Carine désire acheter **un lecteur-enregistreur DVD à disque dur** » (p.75), « En se rendant **à son travail**, Pauline fait une halte chez son cousin Romain… » (p.128).

Les photographies qui illustrent le manuel renforcent également les stéréotypes classiques : p.55, quatre garçons jouent au football, p.72, un garçon s'occupe de sa

collection de philatélie, p.75, des hommes courent un marathon, p.148, des garçons jouent à la pelote basque, p.186, un garçon tient un petit voilier et observe un véritable bateau au loin. Sur les 13 photographies de ce manuel, une seule, celle d'un orchestre symphonique, met en scène des femmes et des hommes. Mais il importe de préciser que les silhouettes se devinent à peine.

Enfin, les personnalités citées sont exclusivement des hommes si l'on excepte l'exercice suivant : « voici plusieurs évènements classés du plus ancien au plus récent… naissance de Ramsès II, premiers jeux olympiques antiques, naissance d'Alexandre le Grand, naissance d'Euclide d'Alexandrie, Hannibal traverse les Alpes et Cléopâtre reine d'Égypte » (p.90). » Les autres sont : une photographie de Henvi IV et Christophe Colomb p. 28, une photographie d'Albert Einstein p.29, une photographie de Philippe Le Bel p. 41, une photographie de Buzz Adrin, prise par Neil Armstrong p.45, une photographie de Fernandel p.47, un énoncé « dans le collège Émile Zola… » p.64, un énoncé « Archimède, célèbre inventeur… » p.88, un énoncé « césar est né… Vercingétorix est né … » (p.93), les photographies des mathématiciens Girolamo Cardan et Leonard Euler et la référence à Nicolas Chuquet p.96, un énoncé « Vercingétorix est né…Jules César est né… » p.110, un énoncé « le nombre d'élèves au collège Jacques Prévert » p.122, un énoncé « d'après une œuvre de Maurits Cornelius Escher » p.168, une représentation d'un tableau de Théo Van Doesburg p.169, une reproduction de la pochette de l'album *Dark Side of the Moon* du groupe Pink Floyd p.241, une photographie des colonnes de Daniel Buren p.256, une photographie de l'horloge astronomique construite par Auguste Vérité p.259, un énoncé « en supposant que Jésus Christ soit né au début de l'an 1, en quelle année aurait-il vécu un milliard de minutes ? » p.272 et enfin l'explication historique d'une formule « le mathématicien Archimède (- 287 / - 212) a utilisé cette méthode… » p.276.

Si certaines de ces personnalités trouvent assez logiquement leur place dans un manuel de mathématiques (notamment les mathématiciens historiquement marquants de la discipline), un certain nombre d'entre elles auraient pu trouver leur pendant féminin sans aucune difficulté. De nombreuses femmes, mathématiciennes, physiciennes, chimistes ont marqué l'histoire de la discipline : Sofia Kovalevskaia (1850-1891, première femme à avoir obtenu une thèse en mathématiques et à devenir professeure d'université, à voir ses travaux primés par l'Académie des sciences de Paris), Gabrielle-Émilie Le Tonnelier de Breteuil (1706-1749, auteure d'une traduction et de commentaires des travaux de Newton qui font autorité et classée parmi les dix plus grands savants de son époque), Sophie Germain (1776-1831), Emmy Noether (1882-1935), Yvonne Choquet-Bruhat (première femme élue membre de l'Académie des sciences) ou encore quelques prix Nobel (Marie Curie, née Sklodowska, Irène Joliot-Curie, Maria Goeppert-Mayer, Dorothy Crowfoot Hodgkin, Gerty Theresa Cori née Radnitz, Barbara McClintock, Gertrude B. Elion, Rosalyn Yalow, Rita Levi-Montalcini, Christiane Nüsslein-Volhard, Linda B. Buck) ou autres lauréates de prix depuis les années 2000 (Marie-Françoise Roy, Christine Petit, Rose Dieng, Salima Rafaï). Ainsi, si ce manuel semblait faire exception puisque c'est un petit personnage féminin qui accompagne l'élève au fil des leçons, une analyse minutieuse nous aura montré que là encore, dans une matière aussi abstraite que les mathématiques, les stéréotypes sexistes s'insinuent au détour d'un énoncé ou d'une illustration (dès lors qu'une mise en situation sert de base à l'exercice).

Enfin, si les manuels d'anglais semblent relativement plus ouverts à la diversité et au handicap, concernant les rapports hommes/femmes, ils ont des pratiques relativement identiques aux manuels des autres disciplines, avec une mise en scène

somme toute inégale d'une page à l'autre, d'un chapitre à l'autre. Les données quantitatives ont notamment montré que les femmes n'apparaissent pas plus souvent, comparativement aux hommes, que dans les autres manuels. Prenons l'exemple d'un manuel d'anglais (*Step in*, 4e, Hatier, 2002). Dans ce manuel, le petit dialogue entre deux filles et garçons p.15 est tout à fait intéressant. Kate dit « je pense que les garçons sont plus distraits que les filles », Sue ajoute « tu as tout à fait raison et ils sont aussi plus désordonnés ». Paul intervient en disant « peut-être bien mais nous, on n'est pas aussi bavards que les filles » « et on est meilleurs en sport » ajoute John. Kate clôt ce dialogue par ces mots : « ça dépend ! mon frère s'intéresse moins au sport que ma sœur ! » Cet exercice, en se basant sur des stéréotypes ordinaires (le désordre masculin et le bavardage féminin notamment), invite au débat et à la déconstruction de ces stéréotypes grâce à la dernière réplique de Kate qui tend à relativiser le processus de naturalisation sexuée des pratiques opéré par le stéréotype. Ailleurs, p.23, garçons et filles souffrent en faisant des exercices abdominaux, p.24, deux hommes seuls font leurs courses dans un supermarché, p.29, une équipe féminine de basket-ball avec leur coach (une femme), p.63, des filles est des garçons achètent des places pour un concert de rock, p.75, une femme dit à son mari de vider le lave-vaisselle et mécontent, il dit à son fils en train de jouer avec une petite voiture qu'un jour lui aussi devra vider le lave-vaisselle ! Par contre, si on note un réel effort à certaines pages, d'autres anéantissent quasiment cet effort tant elles renforcent les stéréotypes les plus triviaux. A la page 16, toujours dans cette même unité sur l'amitié et le tissage des liens sociaux, nous trouvons trois photographies : l'une présente deux adolescentes en pleine séance shopping (accompagnée d'une lettre de Brenda, 13 ans, qui explique qu'avec sa meilleure amie, elles se ressemblent beaucoup et qu'elles adorent faire du shopping) quand l'autre met en scène deux adolescents à l'occasion d'une compétition sportive (ici, la lettre d'Alex, 12 ans, dit qu'il n'apprécie pas quand son cousin se vante de ses exploits) et que la dernière présente une adolescente qui observe de vieilles photographies avec sa grand-mère (Emily, 15 ans, dit que sa grand-mère est sa meilleure amie car elle est attentionnée et plus patiente que sa mère, elle l'écoute et lui apporte son soutien). P.24, une infirmi**ère**, p. 25, des petits dessins montrent une fille en train de bronzer ou de nager alors que les garçons courent et jouent au football ; p.26, un médecin homme, p.27, une infirmi**ère**, une fille téléphone, des garçons jouent aux jeux vidéo, une petite fille pleure, un professeur, p.34, un médecin homme, p.50 l'énoncé de l'exercice dit « ces adolescents ont vécu des **expériences inhabituelles.** Utiliser les verbes suivants pour décrire ces situations » qui sont un garçon qui conduit un chameau, une fille qui mange du crocodile, une fille qui monte dans un hélicoptère conduit par un garçon, un garçon qui écrit une lettre au Président, une fille qui joue un rôle d'actrice devant un réalisateur et une fille qui conduit un tracteur, p.72, un professeur, p.73, une fille écrit une carte postale sur la plage pendant qu'un jeune garçon joue avec un ballon et qu'une petite fille lui coure après, p.74, un prince charmant donne un baiser à une princesse endormie, des garçons sont à un match de football masculin, un homme s'occupe d'un barbecue pendant qu'une apporte les brochettes à griller, p.86, Tarzan et l'image en dessous deux filles, l'une rit, l'autre pleure devant un film, p.98, on distingue des hommes en train de travailler, l'un sur un ordinateur, l'autre est inspecteur, l'autre est superviseur, p.129, pour illustrer la construction du présent aux formes négative et interrogative, on peut lire *Does she work ? She doesn't work.* Si la première impression est globalement positive puisque filles et garçons apparaissent dans des contextes variés, une analyse poussée de ce manuel nous conduit donc aux mêmes conclusions que dans les cas précédents.

Au terme de cette présentation, il importe de rappeler que le choix du mode d'exposition des résultats dans ce chapitre visait non pas à stigmatiser les manuels précisément cités, mais cherchait bien à rendre compte, par ces quelques analyses exhaustives, les modes ordinaires de présentation des hommes et des femmes dans

l'ensemble des manuels analysés et de pointer, ainsi, les effets générés par cette mise en scène.

6.2.4. Les associations, institutions et organismes contactés

Plusieurs associations et organismes de défense de l'égalité des chances et des droits des femmes et des hommes ont été contactés afin de saisir les enjeux actuels des stéréotypes de genre encore vivaces dans les manuels scolaires. De plus, dans la dernière partie de ce chapitre, nous verrons que ces acteurs et actrices de premier ordre dans cette lutte sont dotés d'une expérience et de connaissances qui nous ont considérablement aidé à formuler des recommandations les plus pertinentes possibles. Un certain nombre d'organismes experts ont été contactés. Nous n'avons malheureusement pas eu la possibilité de tous les rencontrer (pour des raisons de calendrier incompatible, de manque de temps ou parfois, de non réponse). Nous ne parlerons donc ici que de ceux avec lesquels nous sommes entrés en contact.

- la délégation régionale aux droits des femmes de Lorraine

- l'association Femmes et mathématiques

- l'Association La Boucle

- le groupe de travail sur les stéréotypes sexistes de Lorraine (auquel participent entre autres, la chargée de mission pour l'égalité filles/garçons au Rectorat, les membres de la délégation régionale aux droits des femmes)

- le CIFF-CIDF de Moselle

- une ethnologue, spécialiste de la question des femmes, de l'Université Paul-Verlaine de Metz.

Nous tenons également à remercier l'association *Du côté des filles* avec laquelle nous avons eu quelques contacts par mail, qui produit des études tout à fait intéressantes sur le sexisme dans les contes et albums pour enfants. Nous avons pu constater de grandes similitudes entre les observations faites par cette association des albums pour enfants et les nôtres à savoir que les images véhiculent plus souvent que les textes des stéréotypes sexistes. Pour cette association, cela tient à la « totale impréparation des acteurs de l'édition en matière d'iconologie (et *a fortiori*, d'iconologie didactique), matière absente des programmes d'histoire de l'art et, bien sûr, de dessin, illustration, graphisme etc. La conséquence est une grande différence dans la capacité de lire les symboles entre les adultes, rendus aveugles par l'attention au texte, et les enfants, dont l'attitude est celle de s'informer auprès des images. » Si nous n'avons pu faire une étude exhaustive des textes de tous les manuels, il semble cependant très net que les textes entièrement sexistes sont très exceptionnels ; en dehors de certains énoncés d'exercices et de commentaires d'images dont on a abondamment parlé, nous n'avons pas été confronté à ce type de texte, toutes disciplines confondues. Il importerait cependant de réaliser une analyse minutieuse des textes travaillés notamment dans les manuels de français, d'histoire/géographie afin de cerner l'intégralité des représentations des deux sexes diffusées dans les manuels.

6.2.5. Les femmes dans les manuels scolaires, quelle position occupée sur l'échelle de la diversité proposée ?

Au terme de cette analyse et avant de passer à la formulation des recommandations en direction des éditeurs, il importe de revenir à l'outil que nous avons proposé pour mesurer plus finement les manuels scolaires, à savoir l'échelle de la diversité. Concernant le genre, il apparaît que les manuels, toutes disciplines et tous niveaux confondus, sont très majoritairement ségrégationnistes dans la mesure où ils proposent une vision extrêmement sexuée des rôles et des espaces affectés à chacun des sexes. Les femmes, et les hommes, se trouvent en effet représenté-e-s dans des contextes stéréotypiques traditionnels, qu'il s'agisse de leur place dans la sphère domestique (pour elles : le rapport aux enfants, à la cuisine, « femme de », « fille de », « mère de », etc. ; pour eux : le bricolage, le jardinage, etc.), dans la sphère productive (où elles apparaissent trois fois moins que les hommes et où elles apparaissent très souvent dans des métiers ou fonctions stéréotypés : infirmière, assistante sociale, etc.) ou dans la sphère publique (le pouvoir est très largement associé à des figures masculines). Rares sont en effet, on l'a vu, les exercices, les chapitres, les mises en scène (*via* les photographies et autres illustrations) qui tendent vers une vision intégrationniste où les femmes seraient montrées comme évoluant de la même manière au sein de toutes les sphères sociales : en dehors des quelques « incontournables » (Simone de Beauvoir, Simone Veil, Marguerite Yourcenar, Marie Curie ou encore Jeanne d'Arc par exemple) les philosophes, les figures politiques, les artistes, les auteurs, etc. sont très largement des modèles masculins. Le domaine du sport est lui aussi tout aussi éclairant sur ce point : les filles font par exemple de la danse ou du patinage artistique alors que les garçons jouent au football ou au rugby ; et lorsque les activités sportives apparaissent mixtes, en présentant tantôt des filles, tantôt des garçons, c'est le rapport à l'activité qui change : les garçons ne font pas de promenade à vélo mais une course cycliste, si les filles courent, les garçons font un marathon, etc. Le seul secteur dans lequel filles et garçons, femmes et hommes apparaissent de manière relativement égalitaire est l'école avec quasiment autant de filles que de garçons, même s'il conviendra parfois de nuancer ce propos puisque les contextes dans lesquels ils apparaissent peuvent parfois relever d'une vision ségrégationniste (dans la cour de l'école, garçons et filles n'ont pas toujours les mêmes activités et n'occupent pas l'espace de la même façon, un centre actif et bruyant pour les garçons, un pourtour passif et discret pour les filles ; les enseignantes n'ont pas toujours les mêmes responsabilités et les mêmes disciplines en charge que les enseignants). Par ailleurs, nous n'avons jamais été confronté à une situation de type assimilationniste dans laquelle les manuels auraient cherché à gommer les spécificités des femmes en les faisant ressembler à des hommes. Aucun manuel ne va non plus jusqu'à exclure totalement les femmes, même si, dans certains d'entre eux, on a pu voir que celles-ci étaient très largement sous-représentées. La position individualiste est également relativement absente dans la mesure où la sexualisation des contextes est dominante. Enfin, plus que toute autre, la vision intégrationniste de transformation, qui présenterait les hommes et les femmes de manière totalement indifférenciée - et qui constitue, comme nous le

verrons dans la partie suivante (6.3), l'idéal appelé des vœux de l'ensemble des répondant-e-s (par questionnaire comme par entretien) - dans un contexte ou un autre, est la grande absente. On le constate à la rareté de ce que l'on a pu appeler des contre-stéréotypes. Ceux qui allaient « le plus loin » se limitaient à montrer des hommes seuls faisant leurs courses dans un supermarché ou un père seul avec ses enfants dans un fast-food ou encore à une famille, avec père et mère, occupée à faire les achats avec leur enfant pour la rentrée scolaire.

6.3. Quelques recommandations

D'une manière générale, l'ensemble des actrices et acteurs rencontrés déplorent que les manuels, toutes matières et niveaux confondus, ne cherchent pas à transformer l'image de la place des femmes et des hommes dans notre société mais qu'ils rentrent dans les stéréotypes. Ils estiment que les discriminations sexistes doivent être considérées à part, et non comme une catégorie parmi d'autres (Scharnitsky, 2006), car non seulement les discriminations sexistes sont de premier ordre mais elles sont transversales à l'ensemble des sphères sociales de toute société, les femmes composant la moitié de l'Humanité.

Une première recommandation serait de porter **une attention toute particulière aux mots** qui sont employés pour désigner les actions, activités et situations décrites dans les manuels. En effet, l'étude a rappelé ce que des sociolinguistes et linguistes, comme Marina Yaguello, professeure à l'université de Paris VII et auteure de nombreux ouvrages sur la question (entre autres : Yaguello, 1989, 2002), ont montré depuis plusieurs dizaines d'années à savoir que « la distinction entre le masculin et le féminin est au fondement même de la langue française » et que « l'enfant s'en saisit de façon très précoce » (Yaguello, 1989, p.11). On avait relevé plus haut que l'indication du type : « Un métier : Pisciculteur(trice) » permettait aux enfants des deux sexes de se projeter éventuellement dans cette activité alors que, si « un pisciculteur » côtoie « une sage-femme », cela marque une sexualisation des métiers et altère les capacités d'identification des enfants. La projection identitaire est ainsi tronquée.
Dans cette perspective, il est recommandé d'**employer simultanément de façon systématique** les deux genres pour évoquer une situation, tout particulièrement lorsqu'il s'agit des métiers (Baudino, 2001) ou des activités sportives, des positions sociales ou politiques (dont on a vu qu'elles constituent les domaines les plus sexués). A titre d'exemple : le/la gynécologue, le/la préfet-te, le/la professeur-e d'EPS, l'auteur-e, le/la psychologue, le/la cycliste, etc. qui avaient cours de manière très ordinaire au Moyen Âge (miresses, botanistes, prudesfemmes, bouchères, maréchales-ferrantes, etc.) (Boileau, 1271 ; Epiphane, 2007). Toujours dans cette même logique d'attention au langage, il est important de bannir définitivement un certain nombre d'expressions, habitudes discursives, particulièrement androcentristes. A titre d'exemple, il serait profitable de ne plus parler de la reproduction chez l'homme/Homme (avec minuscule ou majuscule) mais de la reproduction de l'être humain ou la reproduction humaine afin d'éviter que la

représentation de notre espèce ne soit visible qu'à travers les hommes. Cette recommandation est dans la droite ligne de ce qui a pu être fait dans les manuels d'histoire/géographie qui ne présentent plus le suffrage de 1848 comme « universel » mais comme un suffrage universel masculin.

Une deuxième recommandation, formulée par les enseignant-e-s, les militant-e-s des structures associatives et des organismes institutionnels ou les chercheur-e-s (sociologues, sociolinguistes, linguistes, historien-ne-s, ethnologues, mathématiciennes, etc.), répond à cette même préoccupation d'identification et donc de projection identitaire. Elle affirme l'importance de **faire apparaître les femmes dans « tous les chapitres », « tous les domaines » et dans « tous les contextes » comme les hommes le sont** (acceptions recensées notamment de très nombreuses fois dans les questionnaires enseignants), suivant ce que certain-e-s appellent une « approche intégrée du genre » (Benoit, Morbois, 2007), car les femmes traversent toutes les sphères sociales. « Il faut arrêter de faire 4 pages pour les femmes ou même un chapitre de 20 pages et les intégrer complètement à tous les chapitres, pour toutes les dimensions sociales, politiques, culturelles, professionnelles, etc., etc. qui décomposent les chapitres. Tant qu'on en reste là, c'est-à-dire au *chapitre réservé*, que ce soit dans le bouquin d'histoire ou d'éducation civique (ou plus largement) sur « les femmes dans les mouvements sociaux », « les femmes pendant la guerre », « l'accession aux droits des femmes », on n'avancera pas. », nous disait l'une des interviewé-e-s. Cela passe donc par une mise en visibilité des femmes dans **une diversité de sphères sociales et pas uniquement dans la sphère domestique** car, comme le disait l'un des associatifs rencontrés, « tant que la division du travail domestique ne sera pas réglée, rien ne changera » : il est donc nécessaire et urgent d'« enlever l'image de la femme au foyer » ; de « présenter aussi les hommes dans les situations « domestiques » » ; de « briser les nombreux stéréotypes (femmes = taches ménagères, rôle de la mère...) et ce depuis les livres d'apprentissages de la lecture. » ; de « les mettre en situation réelle d'interaction avec leurs enfants pré-ado et adolescents et pourquoi pas sur leur lieu de travail » ; de « ne pas les représenter dans des rôles domestiques, ou alors pas plus que les hommes. Les représenter dans des positions entreprenantes. » (propos tirés du questionnaire enseignants). A celles et ceux qui en appellent à une réalité statistique qui ferait état d'une répartition plus ou moins importante des femmes dans telle ou telle catégorie sociale (les chefs d'entreprises, les décideurs politiques, etc.), de nombreux et nombreuses interviewé-e-s (par questionnaire ou entretien) estiment que pour ces catégories où « c'est clair qu'il y a certainement moins de femmes que d'hommes, mais justement ! il faudrait montrer les femmes dans ces métiers, même quand elles sont montrées en minorité ; ne serait-ce que pour dire que ça existe et que c'est une orientation et une profession envisageable pour les filles ». Une autre interviewé-e rappelait que « c'est dans la répétition de situations non-stéréotypées qu'on les [les stéréotypes] déconstruit ». Cela est d'autant plus urgent et une réelle priorité qu'une autre interviewée précisait que « la discrimination sexiste est toujours celle qui arrive en dernier car ils [les gens, notamment les élèves] pensent qu'elle n'existe pas… ou que c'est réglé…alors que c'est loin d'être réglé ! »

Autrement dit, sans souhaiter inverser radicalement la tendance mettant systématiquement en scène des hommes dans une cuisine et des femmes dans un

garage puisque, comme le disent les auditionné-e-s, cela n'aurait pas grand sens, il relève d'une absolue nécessité, pour toutes et tous, de faire apparaître hommes et femmes indifféremment dans tous les contextes et toutes les situations. C'est à la fois une question de visibilité sociale, de lisibilité de l'action des unes et des autres et une occasion d'offrir aux élèves, filles et garçons, les mêmes possibilités d'identification. Il y a donc de lourds enjeux identitaires derrière cette recommandation.

Quelques autres recommandations :

Développer l'**étude de la complexité de la relation de travail**, notamment la question des inégalités salariales, des différences d'accès aux postes à responsabilité (à titre d'exemple, Benoit, Lenoir, Verdure, 2006), de la sexualisation des activités professionnelles, qui vaut pour les filles comme pour les garçons (le regard social discriminant porté sur une maçonne ou une carreleuse vaut celui porté sur un coiffeur ou un esthéticien) : « étudier les contextes du travail et sociaux des femmes d'hier et d'aujourd'hui ainsi que les disparités entre hommes et femmes au travail » (propos tirés du questionnaire enseignants)

Faire une place plus grande **à la condition des femmes dans le monde** : « parler du traitement que peuvent subir les femmes dans certains pays pour le seul fait d'être femmes. » ; « parler des femmes battues en France » (propos tirés du questionnaire enseignants)

Aborder davantage la question des **violences faites aux femmes** et des **contextes de domination** qu'elles ont à subir en France et à travers le monde, qu'il s'agisse des violences physiques ou psychologiques (mépris, insultes, etc.), des interdits/ obligations concernant le rapport à la contraception et plus largement au droit de disposer de son propre corps, du sexisme présent partout et notamment dans les publicités, les conditionnements sexués qui existent dès le choix des jouets et des couleurs attribués aux enfants, etc. ou encore dans les choix d'orientation scolaire et professionnel, les logiques de la linguistique et des règles de grammaire (« le masculin l'emporte sur le féminin » par exemple)

Et enfin, **dénoncer un certain nombre de contrevérités** :

- <u>en matière de capacités physiques</u> : « bien rappeler que les comparaisons physiologiques (capacités musculaires, respiratoires...) entre hommes et femmes sont des généralités appliquées lorsqu'on compare des individus de corpulence similaires. » (propos tirés du questionnaire enseignants)

- ou <u>de capacités créatrices, intellectuelles</u> : « tenir compte de leur vraie place dans la littérature et citer les auteurs au prorata des oeuvres écrites et ne pas considérer que femme écrivain = écrivain pour enfants ou féministe (ou mauvais) » (propos tirés du questionnaire enseignants)

Une recommandation spécifique en direction des manuels de SVT : deux points majeurs manquent : d'une part, les organes reproducteurs de l'être humain sont présentés exclusivement sous l'angle de la reproduction alors que la dimension du plaisir pourrait tout aussi légitimement avoir sa place ; et d'autre part, les chapitres sur la contraception pourraient non seulement, comme on l'a rappelé, faire en sorte de concerner tout autant les filles que les garçons mais surtout d'insister davantage

sur les risques des IST car il semble évident que le risque d'être contaminé par le virus du Sida ou d'avoir une hépatite, etc. reste beaucoup plus grave qu'une grossesse non souhaitée. Il s'agit finalement de moderniser le rapport à la sexualité car les manuels semblent le plus souvent désuets en présentant une vision très médicale des rapports sexuels. Dans une présentation moderne, il serait notamment pertinent de ne pas avoir des présentations trop manichéennes des « bonnes pratiques » : toutes et tous les gynécologues avertissent les femmes du mélange dangereux pilule/tabac, pour autant aucun-e ne s'abstient de prescrire une pilule à une fumeuse ; de même l'association jeune femme/pilule, femme mère/stérilet est largement dépassée avec les nouvelles générations de contraceptifs. Etc.

Au terme de cette étude nous pouvons constater que toutes et tous s'accordent sur le rôle moteur que doit avoir l'école, et par là même les manuels, objets témoins du contenu et du contenant des connaissances et des valeurs transmises à l'école. Si toutes et tous s'accordent également sur le fait qu'il ne faut pas négliger le rôle de l'enseignant (qui utilisera plus ou moins le manuel, qui profitera plus ou moins d'un exercice ou d'un chapitre pour évoquer telle ou telle question sociale, ici la question du sexisme), ils réclament une transformation des manuels scolaires, qui doivent très largement être des **outils de transformation sociale**. Cela d'autant plus que les stéréotypes sexistes font partie de notre quotidien le plus ordinaire et que si nous voulons que d'autres rapports existent entre les hommes et les femmes, c'est-à-dire que les élèves d'aujourd'hui et de demain vivent autrement les unes avec les autres, il relève de la responsabilité des autorités compétentes et tout particulièrement de l'État de veiller à ce que plus aucun support pédagogique ne supporte un stéréotype sexiste.

Afin donc de réduire, et à terme d'anéantir, ces stéréotypes, toutes et tous s'accordent sur le fait que les éditeurs devrait **construire les manuels**, toutes matières et niveaux confondus, **en collaboration étroite avec des spécialistes** (« comité de vigilance ou comité de relecture, au même titre que sont traquées les fautes d'orthographe ! », nous disait une interviewée). Des enseignant-e-s extérieur-e-s, des médecins hommes et femmes, des historien-ne-s, des mathématicien-ne-s, des sociologues hommes et femmes, des auteur-e-s, etc. mais également des membres d'associations défenseuses des droits des femmes, des représentants de la HALDE et/ou des délégations aux droits des femmes, etc. car un traitement égalitaire des deux sexes ne pourra émerger qu'à la condition d'une volonté politique forte accompagnée d'une volonté partagée par bien d'autres actrices et acteurs du système scolaire et social.

C'est dans cette même logique que toutes et tous pensent qu'il est urgent que le personnel encadrant (éducatif, pédagogique, administratif, etc.) des établissements scolaires mais également les conseillers et conseillères d'orientation, etc. et plus largement l'ensemble des actrices et acteurs de notre société bénéficient de formations visant un travail important de sensibilisation aux discriminations et stéréotypes sexistes. Cette action est notamment essentielle pour les enseignant-e-s qui ont le pouvoir de choisir les manuels à utiliser. Si nous souhaitons qu'ils soient véritablement en capacité de faire un choix éclairé, c'est-à-dire anti-sexiste sur tous

les plans (textuel, iconographique, etc.), il importe de les former correctement. Nombre des interviewé-e-s ont alors suggéré la création d'un module obligatoire dans les IUFM car, comme nous avons pu le souligner plus haut, des formations existent mais elles dépendent des volontés de chaque académie et sont quasi exclusivement facultatives. Si cette recommandation ne concerne pas directement les éditeurs, il nous a semblé indispensable de l'indiquer dans la mesure où il semble illusoire de vouloir considérer le manuel comme un objet autonome car il s'inscrit dans un ensemble pédagogique spécifique qu'il convient de transformer ; la seule transformation méliorative des manuels ne pourra suffire à éradiquer les stéréotypes sexistes de l'éducation des enfants.

Pour résumer:

Les résultats de cette nouvelle étude mettent en avant que femmes et hommes continuent de connaître un traitement différencié au sein des manuels scolaires : les hommes restent plus souvent représentés que les femmes ; les femmes ne sont pas représentées à leur juste valeur dans toutes les sphères sociales (globalement absentes de l'espace politique et intellectuel alors qu'elles sont sur-représentées dans l'espace domestique) ; lorsque l'emploi des femmes est considéré, il reste principalement un emploi dit féminin ; bref, la domination masculine (intellectuelle, physique et sociale) reste très présente.

Les recommandations principales sont : porter une attention au langage, avec notamment une féminisation systématique des noms de fonctions, de métiers et d'activités sociales et un rejet des termes androcentristes par souci d'identification possible par les filles et les garçons ; rendre visibles filles et garçons, femmes et hommes dans toutes les sphères sociales de manière indifférenciée, toujours par souci de construction identitaire ; une lutte active contre les contrevérités et stéréotypes par un travail systématique de déconstruction des stéréotypes ordinaires, véhiculés dans toutes les sphères sociales ; une relecture des manuels par un comité de vigilance ; une formation généralisée de l'ensemble des personnels à la lutte contre les discriminations et stéréotypes sexistes.

BIBLIOGRAPHIE

Battagliola F., (2004) (2000), *Histoire du travail des femmes*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.

Baudelot Ch., Establet R., (1992), *Allez les filles !*, Paris, Editions du Seuil.

Baudelot Ch., Establet R., (2001), « La scolarité des filles à l'échelle mondiale », *in* Blöss T. (dir.), *la dialectique des rapport hommes-femmes*, Paris, PUF.

Baudino Cl., (2001), *Politique de la langue et différence sexuelle ; la politisation du genre des noms de métier*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques politiques ».

Benoit T., Lenoir H., Verdure G., (2006), « L'égalité entre les femmes et les hommes dans la Fonction publique d'État à Paris, *Les* cahiers du réseau AVEC n°1, décembre.

Benoit T., Morbois C., (2007), « La méthode AVEC. Actrices-acteurs Volontaristes pour l'Égalité des Chances entre les femmes et les hommes. », *Les* cahiers du réseau AVEC n°2, mars.

Berton-Schmitt A., (2005), « La place des femmes dans les manuels d'histoire du secondaire » *in* : *L'Observatoire de la parité. Entre les hommes et les femmes*, Rapport, IEP Grenoble, Université Pierre Mendès-France.

Boileau E., (1271), *Le livre des métiers*, réédité par la Bibliothèque des arts, sciences et techniques.

Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Paris, Éditions du Seuil, Coll. Points essais.

Choppin A., (1992), *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.

Cromer S., Brugeilles C. ,(2005), *Analyser les représentations du masculin et du féminin dans les manuels scolaires*., Ceped, Collection « Les clefs pour... ».

Cromer S., Turin A., (1997), *Quels modèles pour les filles? Une recherche sur les albums illustrés*, Paris, Association Du Côté des Filles.

Cromer S., Turin A., (1998), *Que voient les enfants dans les livres d'image? Des réponses sur les stéréotypes*, Paris, Association Du côté des Filles.

Djider Z., Murat F., Robin I., (2003), « Motivation et performances scolaires : les filles creusent l'écart », *Insee Première*, n°886, mars.
Duby G., Perrot M., (2002), *Histoire des femmes en Occident*, Paris, Perrin, Coll. Tempus.
Epiphane D., « *My tailor is a man…* la représentation des métiers dans les livres pour enfants », *Travail, genre et sociétés*, « Formation et orientation : l'empreinte du genre », 18/2007, p. 65-85.
Establet R., (1988), « Subversion dans la reproduction scolaire », *Revue économique*, n°1.
Establet R., (2003), « Filles et garçons à l'école : un changement social à suivre », *in* : Laufer J., Marry C., Maruani M., (dir.), *Le travail du genre*, Paris, La découverte/MAGE, pp.181-189.
Ferrand M., (2004) (2001), *Féminin, Masculin*, Paris, La Découverte, Coll. Repères.
Fraisse G., (1998), *Les femmes et leur histoire*, Paris, Gallimard, Coll. Folio histoire.
Fontanini, Ch., (2007) « Les manuels de lecture de CP sont-il encore sexistes ? », *Actualité de la recherche en éducation et en formation*, Strasbourg. Téléchargeable à l'adresse suivante : http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Christine_FONTANINI_108.pdf
Gianini Belotti E. (1974), *Du côté des petites filles*, Paris, Éditions des femmes.
Goffman E., (2002) (1977), *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, Coll. Le genre du monde.
Hermann Cl. (coord.) (2006), *Les femmes & les sciences… au-delà des idées reçues*, Association Femmes et Sciences, femmes et mathématiques, Femmes ingénieurs, Paris.
Hurtig M.-Ch., Pichevin M.-F., (1986), *La différence des sexes*, Paris, Éditions Tierce.
INSEE, (2004), *Femmes et hommes. Regards sur la parité*, Paris.
Majnoni d'Intignano B., (1996), *Femmes, si vous saviez…*, Paris, Editions de Fallois.
Maruani M. (dir.), (1998), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail*, Paris, La Découverte, Coll. Recherches.
Maruani M., (2003) (2000), *Travail et emploi des femmes*, Paris, La découverte, Coll. Repères.
Meurs D., Ponthieux S., (2001), « Une mesure de la discrimination dans l'écart de salaire entre hommes et femmes », *Economie et statistique*, n°337-338, février, pp. 135-158.
Perrot M., (1998), *Les Femmes ou les silences de l'Histoire*, Paris, Flammarion.
Rignault S., Richert Ph., (1997), *La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires*, Paris, La documentation française.
Scharnitsky P. (2006), *Les pièges de la discrimination : tous acteurs, tous victimes*, Paris, L'Archipel.
Schweitzer S., (2002), *Les femmes ont toujours travaillé. Une histoire du travail des femmes aux XIXe et XXe siècles*, Paris, Odile Jacob.
Singly F. de, (1996), *Le soi, le couple, la famille*, Paris, Nathan.
Terrail J.-P., (1997), « La supériorité scolaire des filles », chapitre II de Terrail J.-P. (dir.), *La scolarisation de la France. critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.
Vouillot F., (2007), « L'orientation scolaire aux prises avec le genre », *Travail, genre et sociétés*, « Formation et orientation : l'empreinte du genre », 18/2007, p. 87-108.
Yaguello M. (1989), *Le sexes des mots*, Paris, Belfond, Coll. Point Virgule.
Yaguello M. (2002) (1978), *Les mots et les femmes*, Paris, Payot et Rivages.
Zaidman C.,(2002) (1977) « Ensemble et séparés », Préface à Erving Goffman, *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute, Coll. Le genre du monde, p.9-37.

7. LA QUESTION DE L'ORIGINE ET DES MINORITÉS VISIBLES DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Pascal Tisserant, Anne-Lorraine Wagner, Sandrine Schoenenberger, Sabrina Sinigaglia-Amadio

Après avoir expliqué le choix d'étudier les minorités visibles, ce chapitre rapporte quelques travaux récents à propos des discriminations à l'école et des stéréotypes dans les manuels scolaires concernant ces groupes. Les réponses des enseignants au questionnaire et les résultats des analyses experte et qualitative des manuels scolaires à propos de cette question sont ensuite exposés avant de proposer une liste de recommandations.

7.1. POURQUOI PARLER DE "MINORITÉS VISIBLES" ?

Dans la description initiale de son appel d'offre, la HALDE fixe l'objectif de recherche suivant : *« Le repérage et la présentation des stéréotypes dans les manuels scolaires référant aux critères qui relèvent du domaine de compétence de la haute autorité de lutte contre les discriminations »* (2007, p.3). Ces critères sont uniques, explicites, précis et ne soulèvent donc pas de questionnement à propos du sexe, de l'orientation sexuelle, de l'âge ou encore du handicap, en référence aux intitulés de la HALDE. On parle des femmes, des personnes homosexuelles, des seniors ou encore des personnes en situation de handicap sans même avoir à justifier l'intérêt de retenir, voire de nommer, le groupe ou la catégorie sociale dont on étudie la manifestation des stéréotypes ou encore le traitement de la discrimination dans les manuels scolaires. En revanche, à propos des "minorités visibles", ce choix nécessite d'être expliqué.

Le critère qui relève du domaine de compétence de la HALDE qui nous intéresse ici, n'est pas unique. "L'origine" ou encore "l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie ou une nation ou une race" sont les critères qui se rapprochent le plus de l'objet d'étude de ce chapitre. En effet, les stéréotypes dont nous cherchons à étudier la manifestation dans les manuels scolaires concernent des personnages dont les caractéristiques font apparaître un lien avec l'une ou l'autre des catégories désignées par ces intitulés de la HALDE.

De plus, contrairement au "handicap" où le critère désigne l'ensemble de la catégorie associée ou encore "le sexe" qui donne lieu à deux catégories, ici, le nombre et le contour de ces catégories à déterminer n'est pas donné *a priori* et relève du choix de la recherche. Par conséquent, dans une étude dont un des objectifs vise à prévenir et

à lutter contre les discriminations, les catégories à retenir doivent concerner prioritairement les personnes dont “l'origine” ou/et “l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie ou une nation ou une race” les amènent à être discriminées dans la société française.
Plusieurs catégories ou groupes de personnes font l'objet de discriminations du point de vue des critères ci-dessus. Compte tenu du calendrier et des contraintes imposées par cette étude, il nous est impossible d'avoir une démarche exhaustive se consacrant à tous ces groupes. De plus, aucune liste formelle ou officielle ne fait état de ces groupes minoritaires, contrairement au Canada où des statistiques à propos des minorités visibles et une définition juridique de ce terme existent. En revanche, en nous appuyant sur différents rapports officiels de ces dernières années (en particulier Bébéar C., 2004[151] ; Sabeg et Maihaignerie, 2004[152]) nous retiendrons tout de même le terme de minorités visibles pour l'importance des discriminations subies par les personnes désignées par cette expression.
Pour des raisons méthodologiques, en particulier liées au repérage des catégories dont relèvent les personnages rencontrés dans les manuels, notre choix se porte sur celui des personnes noires et des personnes dont les caractéristiques peuvent évoquer une origine maghrébine, vraie ou supposée. Ce choix s'appuie également sur les rapports rendus aux premiers ministres ces dernières années, notamment celui de Fauroux (2005, p.1)[153] qui commence par ce constat : *« Nos constatations rejoignent celles de nos prédécesseurs : la discrimination vis-à-vis des Maghrébins et des noirs, pour les appeler par leur nom, qu'ils soient Français ou non, est dans le domaine de l'emploi, largement et impunément pratiquée ».* De ce point de vue, en plus des critères du domaine de compétence de la HALDE cités précédemment, nous devrons également être attentifs à d'autres critères associés à ces premiers, comme “le patronyme c'est-à-dire le nom de famille et le prénom” ou encore “les convictions religieuses”. En effet, cette restriction d'ordre méthodologique ne doit pas pour autant nous écarter des travaux qui ne recourent pas à cette terminologie mais dont la proximité avec notre objet d'étude nécessite qu'on s'y intéresse, comme les travaux de Marlène Nars (2001)[154] sur “les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français” ou encore ceux de Benoît Falaize (2007)[155] sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration.

---

[151] Bébéar C. (2004) *Des entreprises aux couleurs de la France - minorités visibles* : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise, Rapport au premier ministre, Claude, La Documentation française, Coll. « les rapports officiels »

[152] Sabeg, Y ; Méhaignerie, L. (2004). *Les oubliés de l'égalité des chances.* Paris, Institut Montaigne.

[153] Fauroux, R. (2005.) *La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi.* Rapport au premier ministre, La Documentation française.

[154] Nars, M. (2001). *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris, éditions Karthala.

[155] Falaize, B. (Dir.) (2007). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école. Rapport réalisé par l'INRP pour la cité nationale de l'histoire de l'immigration*

7.2. L'ÉCOLE FACE AUX DISCRIMINATIONS ET STÉRÉOTYPES ASSOCIÉS AUX MINORITÉS VISIBLES

Dans son rapport à l'UNESCO en vue de la "Septième consultation des Etats membres sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement", Michèle Sellier (2007)[156] introduit son propos en rappelant la tradition française en matière d'égalité dans le domaine de l'éducation. La valeur d'égalité proclamée au lendemain de la révolution française de 1789 ou encore héritée de la déclaration des droits de l'Homme semble mettre l'école à l'abri de toute discrimination. Cette première impression, rejoint une analyse récente menée par Fabrice Duhme (2007)[157], Duhme et Sagnard-Haddaoui (2006, p.20)[158] pour qui *« la fonction d'éducation et de socialisation de l'école, ainsi que "le caractère de "sanctuaire républicain" qui lui est prêté, lui confèrent une image de neutralité, de justice et de quasi extériorité à l'égard du monde social. Les grilles de l'école seraient censées la protéger du monde "extérieur", et l'école protégerait en retour son public – les élèves – de la dure réalité du monde ».* Cette première impression tend parfois à être réaffirmée encore de nos jours par des personnels de l'éducation nationale, en particulier face à des chercheurs désireux de réaliser un diagnostic à ce sujet sur certains établissements scolaires (Wagner, Tisserant, Serré et Galloro, 2005)[159]. Ce critère de discrimination, contrairement à celui du genre par exemple, reste en fait à l'intérieur des grilles de l'école qui s'ouvrent difficilement aux extérieurs souhaitant comprendre le phénomène, notamment en vue de son éradication.

Le rapport de Michèle Sellier met en tension cette première impression, principalement en dressant un état des mesures et dispositifs mis en place ces dernières années pour tendre vers le fameux principe d'égalité (auquel on associe désormais "des chances"). Parmi les motifs ou critères de discrimination retenus par Michèle Sellier qui nous intéressent ici, "le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie" l'auteur décrit un ensemble de textes juridiques, de dispositifs institutionnels mais également des actions concrètes menées pour lutter contre ces discriminations. Si l'efficacité de ces mesures semble avérée, l'auteur constate que

---

[156] Sellier, M. (2007) rapport en vue de la "Septième consultation des Etats membres sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement". Paris : UNESCO.

[157] Duhme, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits.*, Paris, L'Harmattan.

[158] Duhme, F., Sagnard-Haddaoui, N. (2006). *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycées professionnel en région Lorraine. Rapport final d'une étude réalisée dans le cadre du projet Talent-Equal* . Neuviller-la-Roche : Iscra – Est.

[159] Wagner, Tisserant, Serré et Galloro (2005.) Intégration, discrimination, jeunesse, éducation. In Galloro, P.; Serre, A.; Tisserant, P. (Dir.) *Diagnostic territorial stratégique dans les domaines de l'intégration et de la lutte contre les discriminations sur le territoire de l'agglomération messine. Rapport final d'une étude commandée à l'Université Paul Verlaine - Metz.* Paris : FASILD. (pp. 103-123).

« dans certains collèges ou lycées, les actes racistes ont tendance à se banaliser » et qu'il *« reste beaucoup à faire dans le domaine de la formation initiale et continue des enseignants, des personnels d'éducation et d'encadrement »* (2007, p.16)[160]. Un autre motif de discrimination évoqué dans ce rapport, en lien avec notre objet d'étude, concerne la religion et plus particulièrement l'application du principe de laïcité et le respect de l'égalité. De façon plus précise, l'auteur réalise avant tout un bilan de la loi du 15 mars 2004 sur "l'interdiction du port de signes ou tenues par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse". Le bilan est annoncé comme étant positif et de façon quantitative exprime, à la rentrée 2004-2005, 626 cas de voiles islamiques, 11 cas de turbans sikh et 2 cas de grandes croix recensés, montrant ainsi que cette loi touche, de ce point de vue, avant tout les personnes de confession musulmane.

De son côté, le rapport de Fabrice Duhme et Nadine Sagnard-Haddaoui précise le rôle de l'école face aux discriminations ethnico-raciales dans le contexte de l'accès aux stages des élèves de lycées professionnels. L'enquête menée auprès du personnel et des élèves de ces établissements scolaires révèle que la discrimination n'est pas seulement présente du côté de l'entreprise mais aussi au sein de l'éducation nationale. Cette discrimination est largement intégrée dans les pratiques des enseignants, chefs des travaux ou proviseurs : certains ne font rien, d'autres anticipent en discriminant à la place des entreprises, parfois en ethnicisant les relations et d'autres encore, conditionnent les élèves à accepter la discrimination. L'acceptation de la pratique illégitime de la discrimination au sein des établissements scolaires, s'appuie, selon les auteurs, sur des stéréotypes et préjugés en vigueur liés au stigmate du Maghrébin, comme l'illustrent les propos de ce conseiller d'éducation *« c'est eux qui sont le problème »*, voire de cette documentaliste de collège : *« En montant là-haut (le quartier), je me suis dit : "on n'est plus en France, on est en territoire conquis par les Musulmans" (...) Mais où sont nos références civilisationnelles, et je ne suis pas raciste, hein, mais il n'y a plus de référence républicaine .»* (2006, p.34).

Face à ce terrible constat, étudier les discriminations et les stéréotypes associés à certaines minorités visibles dans les manuels scolaires peut paraître dérisoire. Ces propos de personnels de l'éducation nationale ou encore la banalisation des actes racistes dans certains collèges ou lycées rapportée précédemment ne doit pas pour autant nous amener à délaisser le rôle des manuels scolaires dans le système éducatif en général. Ces derniers sont un lien important entre tous ces acteurs du système et constituent donc un des leviers d'action à privilégier dans la prévention et la lutte contre les discriminations.

[160] Lavin, M. (2007.) L'image des immigrés dans les manuels scolaires. *Diversité*, n°149. 97-103.

7.3. Les Travaux sur les discriminations et les stéréotypes dans les manuels scolaires

En France, les travaux sur les manuels scolaires ont été essentiellement développés selon une approche historique, dont Alain Choppin (1992)[161] constitue le chef de file. Les perspectives psychosociologiques sont plus rares et portent encore moins souvent sur la place des stéréotypes ou des discriminations. Au Québec, ces travaux bénéficient de plus de 20 ans de recul, notamment à propos de la représentation des minorités visibles. Monique Lebrun (2006)[162] décrit cette évolution qui prend pour point de départ une réelle volonté politique, et plus particulièrement, celle du conseil supérieur de l'éducation et du ministère de l'Éducation du Québec, centrée sur la question de relativisme culturel. Depuis le rapport Chancy (1985)[163] qui préconisait de transformer les programmes, le matériel didactique, les instruments d'évaluation et la formation des maîtres, Lebrun dresse un bilan positif du traitement de la diversité culturelle dans les manuels québécois de français langue maternelle : les textes littéraires ou informatifs sur la diversité québécoise ne négligent aucune minorité, à l'exception des migrations plus récentes (El-Hélou, 2007)[164] et les auteurs des manuels présentent des textes où des visions du monde se confrontent tout en présentant *« une société civile comme soudée dans ses divers éléments, malgré la diversité de ses origines »* (Lebrun, 2006, p26). Les recherches soutenues par les gouvernements québécois et/ou canadien à propos du traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle (McAndrew, 1987)[165] ou, plus récemment, sur l'islam et les Musulmans dans les manuels scolaires québécois (Oueslati et McAndrew, 2004)[166], donnent des balises nécessaires à l'évolution des manuels grâce à l'état des lieux réalisé et aux recommandations formulées.

Côté français, depuis l'étude d'Iva Cintrat (1983)[167] sur la représentation du migrant dans les manuels de lecture de l'école primaire, les rares études sur le sujet ne dressent guère de bilan positif, même si des évolutions favorables peuvent être

---

161 Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité.* Paris : Hachette éducation.

162 Lebrun, M. (2006.) La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle. Actes du colloque “le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain”, Québec : Multimondes

163 Chancy, M. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec, Ministère de l'éducation, direction des communications.

164 El-Hélou, M. (2007.), *Les représentations de l'autre dans les manuels de français langue seconde au Québec*. Document de recherche. Université du Québec à Montréal

165 Mc Andrew, M. (1987). Traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec. Rapport de recherche soumis au Conseil de communautés culturelles de l'immigration, Montréal.

166 Oueslati, B. ; McAndrew, M. (2004). Le traitement de l'islam et des Musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québecois. Rapport de recherche, CEETUM : Montréal.

167 Cintrat, I. (1983). *Le migrant. Sa représentation dans les manuels scolaires*. Paris, Ecole normale supérieure de Saint-Cloud ; CREDIF ; Didier

soulignées. Marlène Nars (2001), dans son étude sur les Arabes, les Berbères et l'islam dans les manuels de lecture du primaire et du secondaire relève de nombreux stéréotypes dans les récits sélectionnés mais note tout de même une évolution positive entre 1986 et 1997. Fin des années 1990, les stéréotypes directement hérités du colonialisme ont disparu dans leur forme explicite et le discours antiraciste est présent. Cependant, les relations entre les "Français" et les "Arabes" restent le plus souvent antinomiques et le stéréotype de l'Arabe en situation d'infériorité subsiste.

Deux études parues ces derniers mois complètent ces travaux de repérage des stéréotypes associés aux minorités visibles dans les manuels scolaires. La première, celle de Marie Lavin (2007, op. cit.), propose une analyse "des images pouvant de près ou de loin concerner le thème de l'immigration" portant sur 20 manuels d'histoire, de géographie et éducation civique. La seconde constitue l'aboutissement de deux années de travail, menée par une équipe de l'INRP (Institut national de recherche pédagogique) sous la direction de Benoît Falaize (2007, op. cit.) et portant sur l'enseignement de l'histoire de l'immigration de l'école primaire au Lycée.
L'analyse iconographique de Marie Lavin nous amène à distinguer trois figures de l'immigré :
- l'immigré en souffrance : associant la question de l'immigration à celle de la traite des Noirs, ou encore à celle de différents exodes (biblique ou encore liés à la décolonisation en Inde par exemple), l'auteur rapporte uniquement une série d'images exprimant la souffrance liée à l'évocation de la guerre, des persécutions ou encore de l'errance, voire de la misère et des risques pris par ceux qui la fuient sur des embarcations de fortune. Une photographie semble faire exception à cette règle en présentant dans un chapitre intitulé "mobilité des hommes", "des jeunes immigrés en Italie : diversité des provenances et des destinations" *qui « propose de l'immigration une image neuve, différente, les immigrants y sont des adolescents parfaitement banals tant dans leur habillement que dans leur pose et, pour la première fois dans notre étude, nous pouvons penser que l'identification des élèves avec eux est facile »* (2007, p99).
- l'immigré entre travail subi et réussite sociale: explicitement associé au thème du travail, l'immigré représente la main d'œuvre bon marché, flexible, cantonnée aux plus bas de niveaux de qualification et évoquant parfois le refus d'intégration, comme pourrait le laisser supposer l'image d'un "ouvrier marocain en prière aux usines Talbot à Poissy en 1984" débouchant sur la question : "que nous apprend cette photographie sur l'acculturation des personnes d'origine étrangère ?". Les images positives de l'immigré sont avant tout présentes dans les chapitres consacrés aux Etats-Unis où des portraits comme celui de Rockefeller ou de stars américaines valorisent la diversité culturelle. La réussite sociale des immigrés en France apparaît avec plus de discrétion ou peut être tue dans certains cas. Cette dernière remarque va dans le sens de la troisième et, plus importante, figure de l'immigré ressortant de l'analyse de l'auteur :
- l'immigré invisible : l'invisibilité de l'immigré existe sous différentes formes dans les manuels. La non évocation de l'origine étrangère d'une célébrité, comme Picasso dans 7 manuels sur 10 constitue une illustration de cette première forme d'invisibilité. C'est également le cas à propos de personnages de la vie de tous les

jours, à des époques et dans des contextes où la diversité culturelle était pourtant très importante, comme une photo "d'ouvrier à la chaîne chez Renault" sans aucune allusion à la diversité des origines. L'autre forme d'invisibilité concerne l'absence de visage des immigrés qui sont mis en scène par l'image, comme des sans papiers dans des couvertures ou encore une centaine d'hommes courbés en train de prier dans une rue de Paris dans un dossier de deux pages consacré au thème "de l'indigène à l'immigré : république et particularisme" avec une connotation ainsi dénoncée par l'auteur : *« invisible, l'immigré est ici clairement désigné comme musulman, comme étranger à la France aussi par sa pratique religieuse »* (2007, p.101). L'immigré peut dans certains cas disparaître des photos, comme l'illustrent plusieurs d'entre elles à propos de l'immigration clandestine où le contrôle des autorités locales est alors présenté, par exemple sous la forme d'un mur ou d'une frontière séparant les deux pays en question.

Cette analyse complète l'important travail dirigé par Benoît Falaize remis le 19 octobre 2007 à l'occasion de l'ouverture de la cité nationale de l'histoire de l'immigration. Ce rapport se réfère à de nombreux auteurs, en s'appuyant régulièrement sur les travaux d'Abdelmalek Sayad (notamment : 1992, 1999)[168] à propos du cadre théorique sur l'immigration et à ceux de Gérard Noiriel[169] (en particulier : 1988) pour la dimension socio-historique de ce phénomène appliqué ici à la question de son enseignement à l'école. En revanche, dès le premier chapitre de la première partie consacrée à la situation historique de l'enseignement de l'histoire de l'immigration, l'auteur s'oppose à Patrick Weil (2005)[170] en lui reprochant de faire l'amalgame entre colonisation et immigration. Dans l'esprit de la cité nationale de l'histoire de l'immigration, telle qu'elle apparaît au moment de son ouverture, Benoît Falaise défend l'idée d'une histoire de l'immigration, et donc de son enseignement, qui doit être séparé de celui de la colonisation ou encore de celui de l'esclavage.

La deuxième partie de ce rapport est consacrée à la place de l'histoire de l'immigration, d'une part, dans les programmes scolaires et, d'autre part, dans plus de 240 manuels scolaires de l'école primaire, du collège et du lycée. Les disciplines retenues sont l'histoire, la géographie et l'éducation civique mais également les langues (pour les programmes) et les sciences économiques et sociales (pour les manuels). Les conclusions auxquels les auteurs aboutissent à l'issue de leur analyse démontrent que :

- l'histoire de l'immigration est entrée très récemment dans les programmes scolaires et après celle des colonisations et de l'esclavage ; les dernières éditions des manuels scolaires reflètent cette évolution
- de façon paradoxale, ce sont les programmes de langues qui insistent le plus sur l'histoire de l'immigration et ceux d'histoire qui la délaissent le plus

---

[168] Sayad, A. (1992), *L'immigration, ou les paradoxes de l'altérité.* Bruxelles, De Boeck Université. Sayad, A. (1999), *La double absence. Des illusions aux souffrances de l'immigré.* Préface de Pierre Bourdieu., Paris, Seuil.

[169] Noiriel, G. (1988), *Le creuset français, histoire de l'immigration.*, Paris, Seuil.

[170] Weil, P. (2005). *La république et sa diversité: immigration, intégration, discrimination*. Paris, Seuil.

- dans les manuels d'histoire, cette dimension apparaît surtout au lycée ; dans les autres matières, les manuels sont plus loquaces à ce sujet et tendent à privilégier une approche sociologique, liée à l'actualité, au détriment d'une approche historique plus exhaustive à laquelle les auteurs de ce rapport sont très attachés.

La troisième et dernière partie de ce rapport, est un compte rendu d'une vaste enquête réalisée durant ces deux années. Elle s'appuie sur une série d'entretiens menée auprès de 49 enseignants à propos de leurs pratiques de l'histoire de l'immigration mais également sur des observations de classe *in situ* à propos de 25 démarches pédagogiques repérées sur le territoire national puis analysées dans leur déroulement didactique. Les conclusions des auteurs renvoient au débat théorique précédent, dans le sens où les pratiques des enseignants dans ce domaine sont avant tout centrées sur la question de la colonisation. L'immigration est rarement enseignée dans son historicité. De plus, les auteurs de cette enquête dénoncent l'attitude bienveillante de promotion de la diversité dans laquelle se situent les enseignants du point de vue de leurs pratiques avec le danger d'enfermement des jeunes en travaillant cette question à partir de la diversité des origines de leurs élèves. C'est pourquoi, dans la synthèse de ce travail, Benoît Falaize, insiste sur une confusion persistante à tous les échelons du système éducatif entre *« ce qui relève de l'histoire de l'immigration et de la gestion effective des élèves issus de l'immigration »* (2007, p.1)[171].

L'ensemble de ces travaux annonce la présence d'éléments que nous recherchons du point de vue de la caractérisation des stéréotypes associés aux minorités visibles. Ils nous aident à préciser certains contours méthodologiques de notre étude. Ils nous confortent ainsi dans l'analyse du lien entre les prescriptions et les pratiques, à savoir les manuels et leur utilisation. Ils nous invitent également à être attentifs aux sources, en particulier historiques, de la diversité des origines dont nous cherchons à observer la place dans les manuels. Enfin, ils nous questionnent sur l'effet de ces contenus sur les principaux intéressés, à savoir les élèves. La suite de ce chapitre présente les résultats de nos analyses à ce sujet.

7.4. La représentation des enseignants

Les réponses aux questions ouvertes du questionnaire adressé aux enseignants complètent les entretiens effectués préalablement. Après l'analyse des principaux thèmes abordés à propos de la question de l'origine ou des minorités visibles, nous préciserons cette analyse à partir de quelques résultats statistiques.

7.4.1. La difficulté de nommer les catégories ou groupes d'individus concernés

De nombreux enseignants ont utilisé la dernière question du questionnaire pour saluer cette étude mais quelques-uns évoquent les difficultés rencontrées avec

---

[171] Falaize, B. (Dir.) (2007). *Synthèse du rapport : Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école. Rapport réalisé par l'INRP pour la cité nationale de l'histoire de l'immigration.*

l'expression de "minorités visibles". En effet, les raisons de ce choix que nous avons expliqué au début de ce chapitre, n'apparaissaient pas dans le questionnaire et cette expression a pu gêner quelques répondants. Ce premier constat illustre la complexité de nommer les catégories ou groupes d'individus concernés par les discriminations ou stéréotypes qui nous intéressent ici. Il justifie la nécessité de définir des termes utilisés dans ce domaine et qui doivent être repris et clairement expliqués par les manuels scolaires dès lors qu'on aborde cet objet d'étude.

7.4.2. Une grande variété de thèmes pour aborder la question des minorités visibles

D'une façon générale, les thèmes reliés à la question des minorités visibles sont exprimés en nombre par les enseignants, jusque dans des disciplines comme la musique où un enseignant explique avoir abordé le thème du *« racisme à partir de l'esclavage des Noirs en Amérique pour un cours sur le jazz »*. Ils portent sur d'autres lieux ou d'autres époques, comme *« le peuple des Indiens d'Amérique »*, *« l'apartheid en Afrique du Sud, le racisme en Australie à propos des Aborigènes »* ou encore *« les minorités en Allemagne »*. Ces thèmes sont abordés dans le cadre d'une connaissance des pays étudiés mais certains documents des manuels constituent des déclencheurs pour établir un lien plus direct avec la question des minorités visibles en France, comme le fait remarquer cet enseignant *« mise au point sur des remarques racistes (que les élèves ne considèrent pas comme telles) sur un personnage indien du manuel »*. Les thèmes peuvent aussi s'inscrire dans une dimension universelle, comme la partie sur l'hérédité en SVT, qui permet d'élargir le débat aux notions de race et de racisme, opportunités thématiques qui ne sont pas forcément saisies par les manuels scolaires quand le programme ne les contraint pas à le faire. De façon plus concrète, une dernière série de thèmes concernent les discriminations subies par différentes catégories de minorités visibles en France, dans l'accès à certaines écoles ou à l'emploi et s'ouvrent sur des débats de société, comme celui des statistiques ethniques, par exemple, trop récent pour être présent dans les manuels scolaires. Ces commentaires montrent avant tout que chez ces enseignants de plusieurs disciplines, le potentiel de représentation des minorités visibles apparaît comme non seulement important mais il est recherché, parfois au delà des prescriptions des programmes, et hors du manuel scolaire.

7.4.3. Les limites du manuel pour aborder les discriminations

Certains enseignants se satisfont de l'approche des stéréotypes par les manuels comme l'exprime cet enseignant de SES : *« Les stéréotypes sont décrits dans les manuels SES ; ils y sont expliqués ; des exercices sont prévus pour faire comprendre aux élèves les enjeux de ces stéréotypes »*. D'autres semblent percevoir des limites aux manuels et recourent à d'autres supports comme l'exprime cet enseignant en histoire et géographie : *« Le documentaire de Yamina Benguigui : le plafond de verre et l'expérience conduite par Canal Plus : dans la peau d'un Noir sont mes références d'entrée dans le sujet. Le document de Canal Plus en particulier montre le caractère flagrant de la discrimination et scandalise en général les élèves. Ensuite, nous*

abordons la question sous l'angle plus "scientifique" grâce au site de la Halde et du Cergors : on évalue l'ampleur des discriminations grâce à l'Observatoire des discriminations et on travaille ensuite sur les méthodes de lutte contre les discriminations : testing, plaintes, rappel de la Loi, discrimination positive... etc. Ce qui précède se fait en seconde, en ECJS, dans le thème : l'intégration. En première, je reviens sur cette question, en histoire, dans le chapitre sur la colonisation ». On constate ici la pluralité des niveaux d'information et d'apprentissage nécessaires pour aborder la notion de discrimination déjà évoquée dans les chapitres précédents consacrés aux manuels d'éducation civique des classes de 5ème. Le manuel scolaire ne peut pas, à lui seul, remplir toutes ces fonctions et l'enseignant est obligé de recourir à du matériel innovant, quand il en a la possibilité. Les minorités visibles, comme les femmes, suscitent le plus de recours à d'autres supports. Les enseignants ne font pas pour autant appel à des intervenants extérieurs (n = 1), comme cela se pratique plus largement pour les femmes (n = 12), les personnes en situation de handicap (n = 10) ou encore les personnes homosexuelles (n = 7). En terme de recommandations générales, on peut souhaiter un rapprochement des acteurs de l'intégration et de la lutte contre les discriminations avec les instances de l'éducation, et plus concrètement les établissements scolaires, en vue de proposer des interventions ciblées afin d'aider davantage les enseignants qui le souhaiteraient, à aborder ces questions.

7.4.4. Les stéréotypes perçus par les enseignants

Comme cela a déjà été souligné à propos d'autres critères, plusieurs enseignants font remarquer, ici aussi, que les manuels connaissent une évolution positive du point de vue de la prise en compte de l'origine et des minorités visibles. La fréquence d'apparition des minorités visibles dans les manuels va dans ce sens ; en effet, avec un score moyen de 5,1 (proche de celui obtenu pour les autres critères), cette satisfaction oscille entre "la façon dont ce groupe apparaît me convient" et "ce groupe n'apparaît pas suffisamment". Cette satisfaction semble également concerner la fréquence d'apparition des stéréotypes concernant les minorités visibles (m = 2,1) montrant que les enseignants font le constat de la présence de stéréotypes dans les manuels scolaires qu'ils utilisent tout en restant dans des très faibles proportions. Plus du quart des répondants (n = 25) a pris le temps d'écrire quelques mots à propos d'exemples de stéréotypes en lien avec les minorités visibles rencontrés dans les manuels scolaires ; la plupart de ces commentaires reprennent des remarques exprimées lors des entretiens préalables.

Des minorités pas toujours visibles

L'invisibilité de l'immigré dans l'analyse de Lavin, s'applique au discours tenu par les élèves ou encore les enseignants interviewés à propos des minorités visibles, en faisant par exemple le constat de la faible représentation de corps noirs dans les manuels de SVT : *« un jour en fait, on a souvent des schémas, par exemple l'anatomie c'est même pas un homme, une femme, hein, c'est juste un humanoïde (...) et un jour, j'ai fais des photocopies dans un bouquin, et y avait (...) un humain Noir et un humain Blanc et c'est vrai que là, j'ai eu des élèves qui étaient la heu… pas choqués mais frappés du fait (...) ha il est Noir, parce que dans tous les bouquins, c'est que Blanc (...) il faut passer par là pour leur faire comprendre que la*

France est multiculturelle” » (enseignante en SVT). Cette invisibilité des minorités visibles renvoie donc à une forme d'exclusion au sens où nous l'avons définie à partir du modèle de Bourhis (Bourhis et col.,1997)[172] et les manuels scolaires contribuent donc de ce point de vue à renforcer ou freiner l'ouverture à la diversité.
Cette invisibilité ou exclusion peut être véhiculée également par les ouvrages de mathématiques à propos des prénoms utilisés, comme le fait remarquer cette enseignante de mathématiques à propos de ce contre-exemple *« un exercice de proportion où le couple s'appelait Anaïs et Brahim donc j'ai supposé que c'était justement pour ne pas se faire (...) c'est vrai que là, ça m'avait fait sourire, c'était pour avoir les lettres A et B, c'est vrai qu'il y a d'autres prénoms (...) donc j'ai supposé que c'était dans cet objectif là de pas se faire créditer d'être xénophobe ou de pas vouloir utiliser… (...) c'est quand même assez exceptionnel (...) preuve est que ça doit pas être souvent puisque ça m'a frappé (...) mais bon c'est vrai que dans l'ensemble j'ai pas fait attention plus que ça…”, la réaction des élèves confirme la rareté, ou du moins la récence de ce type d'initiative puisqu'ils “ils ont rigolé (...) donc bon sur le coup, j'ai pas relevé (...) maintenant je pense que ça les a vraiment interpellé (...) Si y'en avait plus, ça les choquerait moins (...) c'est bien, faudrait plus que ça choque ».*

Cette exclusion, par la couleur de la peau ou par le prénom, de certaines catégories de personnes de la société française dans les manuels de SVT et de mathématiques n'est pas systématique. Quelques ouvrages semblent avoir pris conscience du phénomène et tendent de s'ouvrir à davantage de diversité mais d'autres continuent de la représenter sous une forme susceptible de renforcer des stéréotypes en vigueur.

Des appartenances dévalorisées et peu banalisées

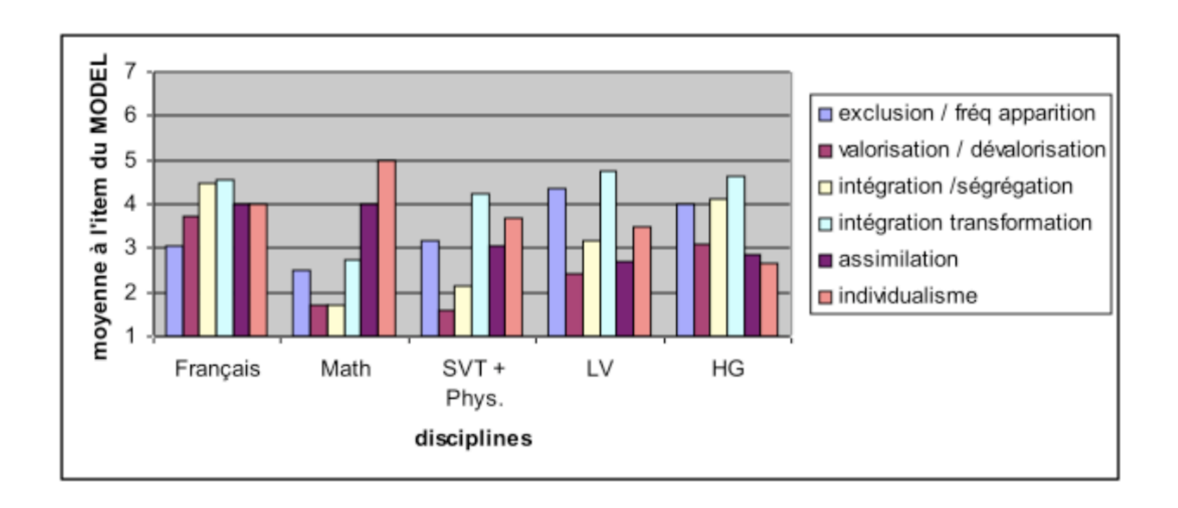
En géographie, la problématique renvoie à celle de la représentation des habitants des différents pays ou continents représentés, créant ainsi une source d'identification possible pour le lecteur avec le cas des minorités visibles, en termes “d'origine” et/ ou “d'appartenance vraie ou supposée à une ethnie ou une nation ou une race” pour reprendre les termes de la HALDE.
De ce point de vue, plusieurs remarques d'élèves et d'enseignants, concernent l'Afrique ou encore les pays du Maghreb : *« Dans les manuels de géographie, les chapitres sur l'Afrique et le Maghreb montrent trop souvent la pauvreté avec des photos d'enfants de rue, ou de paysans traditionnels, mais on ne parle pas assez du dynamisme de ces pays, de la modernité que l'on trouve »* ou encore *« en géographie, les images sont souvent porteuses de stéréotypes et les élèves ont donc une mauvaise représentation des sociétés ; par exemple toute l'Afrique est pauvre ».*
Dans les manuels d'histoire, comme dans ceux de français, dont la plupart des textes ont une portée historique, la comparaison s'opère pour le lecteur entre l'espace-temps des minorités visibles de la société française contemporaine et celui auquel il peut être associé à une autre époque. Ainsi, chez certains élèves et enseignants, cette comparaison débouche sur un stéréotype négatif, comme l'exprime ces élèves à

[172] Bourhis, R. Y., Moïse, C. L., Perreault, S. & Sénécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model : A Social Psychological Approach. International Journal of Psychology, 32, 369-386

propos de la présence des personnes noires dans les manuels qui est fortement liée à la question de l'esclavage en Histoire, et à celle de la ségrégation raciale aux Etats-Unis… au point que certains élèves considèrent que *« pour les Français, Noir égale esclave (…) dans les livres par exemple il faut qu'on étudie Candide, les Noirs c'est des esclaves »* (élève en première). Comme le résume un enseignant d'anglais, dans une question ouverte du questionnaire *« les minorités visibles apparaissent davantage comme des personnages de débat portés par les manuels que des personnages de manuels au même titre que les autres »*.

7.4.5. La perception de l'ouverture à la diversité et de l'égalité, à l'égard des minorités visibles dans les manuels

Les réponses données par les enseignants aux items du MODEL montrent que leur perception de l'ouverture à la diversité et de l'égalité sont assez semblables d'un critère à l'autre (cf. chapitre 5 consacré aux résultats transversaux). En revanche, le cas des minorités visibles, comme celui des femmes, enregistre le plus grand nombre de tests statistiquement significatifs quand on compare ces résultats en fonction des disciplines. Le graphique 7a ci-dessous rend compte de ces différences de moyennes.



Graphe 7a : ouverture à la diversité et égalité dans les manuels d'après les enseignants, par discipline, et pour les minorités visibles

Impression quasi partagée que les manuels mettent en avant "les efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités"

A l'exception des mathématiques, qui voient dans les manuels avant tout une ouverture de type individualiste, l'intégrationnisme de transformation domine dans les autres disciplines. Cette différence est statistiquement significative à propos de l'individualisme avec l'histoire - géographie ($t(32)=3,6$; $p<,001$) et s'explique par les différences en termes de contexte d'apparition des minorités visibles : en mathématiques, quand les manuels évoquent les minorités visibles, ils le font en mettant en avant les caractéristiques individuelles du personnage (par exemple au travers du prénom) alors qu'en histoire - géographie les minorités visibles sont indissociables des appartenances sociales auxquelles l'histoire ou le territoire les assignent. Cette différence est également statistiquement significative à propos de

l'intégrationnisme de transformation entre les mêmes disciplines (t(36)=-2,5 ; p<,01) mais aussi entre les mathématiques et les langues (t(30)=-2,7 ; p<,05). Les enseignants d'histoire – géographie et de langue ont davantage l'impression que leurs manuels mettent en avant "les efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités et autres préjudices que les minorités visibles subissent".

Les langues : un modèle à suivre et à poursuivre

Les enseignants de langue sont aussi ceux qui perçoivent les minorités visibles comme étant les moins exclues de leurs manuels, comparativement à ceux de mathématiques (t(52)=-4,2 ; p<,001), SVT et physique – chimie (t(54)=-2,7 ; p<,01) mais aussi de français (t(47)=-3,6 ; p<,001) avec une moyenne générale, quelle que soit la discipline, qui tend à reconnaître une forme d'exclusion des minorités visibles des manuels (m=3,38). Sans être pour autant significatif, on peut également noter que les enseignants de langue (m = 5,29), juste après ceux de français (m=5,56), sont aussi ceux qui souhaiteraient voir davantage de minorités visibles dans les manuels scolaires. Ces résultats confirment des impressions retirées des entretiens exploratoires réalisés avec des enseignants de langue, en anglais mais aussi en allemand ou encore en espagnol où la question de la lutte contre les discriminations et de l'ouverture à la diversité étaient non seulement présente dans les manuels retenus mais constituait une dimension intégrée à la matière. Ils vont aussi dans le sens du constat de Benoît Falaize (2007, op. cit.) à propos de la place accordée à l'histoire de l'immigration dans les programmes de langues comparativement à ceux d'histoire. La seule nuance qui pourrait être apportée tient peut-être au choix des minorités présentes ; à titre d'exemple, une enseignante d'anglais signalait que les Indiens sont très souvent absents des manuels d'anglais alors qu'ils constituent une part non négligeable de la société britannique.

Une insatisfaction à propos de nombreux indicateurs en français

Pour les enseignants de français, l'écart entre la fréquence d'apparition perçue et souhaitée est donc très important. Comparés aux langues, les manuels de français sont évalués par leurs utilisateurs plus ségrégationnistes (t(31)=2,5 ; p<,05). A ces sources d'insatisfaction s'ajoutent la plus grande fréquence de stéréotypes perçus dans les manuels (m=2,8) qui les distingue de leurs collègues de mathématiques (t(19)=2,6 ; p<,05) et de SVT et physique – chimie (t(12)= 2,7 ; p<0,05). Comparativement aux mêmes disciplines, les enseignants de français perçoivent également leurs manuels comme étant plus dévalorisants (respectivement : t(20)=2,8 ; p<,01 et t(26)=3,3 ; p<,01) et plus ségrégationnistes (respectivement : t(22)=5,41 ; p<,001 et t(23)=5,2 ; p<,001) à l'égard des minorités visibles. Au regard de ces critères, les enseignants de français apparaissent comme les plus insatisfaits de la place réservée aux minorités visibles dans leurs manuels. Le désaccord avec le choix des textes opéré par certains auteurs, dont nous ont fait part quelques enseignants lors des entretiens, ou encore la faible utilisation des manuels de français exprimée par les enseignants dans ce questionnaire, vont dans le sens de cette insatisfaction pouvant les amener à ne pas utiliser les manuels.

Des insatisfactions liées à la représentation des minorités visibles en histoire - géographie

On relève à propos des enseignants en histoire – géographie également des différences significatives comparées aux mêmes disciplines, mathématiques puis SVT et physique – chimie à propos des mêmes items : les minorités visibles sont

vues comme étant plus dévalorisées (respectivement : $t(39)=-2,2$; $p<,05$ et $t(42)=-3,1$; $p<,01$) et les manuels seraient plus ségrégationnistes (respectivement : $t(40)=-3,6$; $p<,001$ et $t(44)=-3,4$; $p<,001$). En revanche, contrairement aux enseignants de français qui voudraient voir davantage de minorités visibles apparaître dans les manuels scolaires, les enseignants d'histoire - géographie se distinguent significativement en exprimant qu'ils sont plutôt satisfaits de la fréquence d'apparition des minorités visibles dans leurs manuels ($t(47)=2,2$; $p<,05$). En revanche, c'est davantage la façon dont ces catégories apparaissent, à propos de la fréquence des stéréotypes perçus, qui gênent ces enseignants comparés à ceux de mathématiques ($t(35)=-2,8$; $p<,01$) ou de SVT et physique – chimie ($t(45)<-3,2$; $p=0,003$).

Les langues, l'histoire – géographie et le français se distinguent donc assez nettement des mathématiques, de SVT et physique – chimie en termes d'ouverture à la diversité et d'égalité pour les minorités visibles. Le contenu des matières des premières touche à l'identité sociale des élèves, à leurs appartenances culturelles, linguistiques, territoriales, d'origines ou encore nationale(s). Les manuels rendent donc saillant les relations intergroupes au regard des critères de catégorisation qui sont mis en évidence. Ces catégories apparaissent donc de façon explicite et constituent alors plus facilement des sources de satisfaction (vs. insatisfaction) quant à la façon dont elles sont représentées. En revanche, le contenu des matières du second groupe, touche à l'identité individuelle ou à l'identité humaine, en référence aux trois niveaux de l'identité décrits par Turner (Turner et col., 1987)[173]. Les comparaisons qui s'opèrent alors sont de niveaux interindividuel ou humain / environnement. Le niveau social de l'identité n'apparaît qu'à un niveau implicite, dans le choix des prénoms dans les exercices de mathématiques par exemple ou dans le choix de la couleur du corps représenté en SVT. En termes de recommandations générales, il faut veiller à ce que cet implicite du contenu de la matière ne soit pas perçu comme un argument de non représentativité des minorités visibles dans les manuels scolaires, comme le commentaire d'un enseignant, dans le questionnaire, pourrait le laisser supposer au travers de son souhait de ne pas voir sa discipline s'intéresser à ces questions.

7.5. L'ANALYSE DES MANUELS SCOLAIRES

7.5.1. L'analyse quantitative

Un mode de représentation collective des minorités visibles privilégié

Sur les 3097 illustrations des 29 ouvrages analysés à partir de la grille n°1, 10,4% (n=276) représentent au moins un personnage principal de couleur et 6,3% (n=194) représentent au moins un personnage principal pouvant être perçu comme étant originaire d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient. 653 illustrations représentent un

[173] Turner, J.C.; Hogg, M.A.; Oakes, P.J.; Reicher, S.D.; Wetherell, M.S. (1987). Rediscovering the social group: a self-categorization theory. Oxford et New York: Basil Blackwell.

groupe de personnes non dénombrable composé, dans 27,4 % des cas de minorités visibles, minoritaires (et majoritaires !) dans la moitié de cas. Les illustrations privilégient donc un mode de représentation collective des minorités visibles, délaissant une perception plus individualisée, comme le faisait remarquer Marie Lavin (2007, *op. cit.*) dans son analyse iconographique de l'immigré. L'individualisme, au sens où nous l'avons défini, dans le MODEL, ne semble donc pas être ici un type d'ouverture privilégié par les manuels scolaires à propos des minorités visibles.

Des représentations qui varient en fonction des disciplines

Les tris croisés, avec les indicateurs de représentativité des minorités visibles retenus dans cette étude, rendent compte de variations importantes en fonction des disciplines. En effet, 81,7% des illustrations (n=219 sur 268 données valides pour ce tri croisé) représentant au moins un personnage principal de couleur ont été observées dans des manuels d'anglais (29,9%) et d'histoire – géographie (31,3%) et d'ECJS (20,5%). Le constat est semblable avec les illustrations représentant un personnage principal pouvant être perçu comme étant originaire d'Afrique du Nord ou du Moyen-Orient où quatre matières, mais le plus souvent deux enseignants, concentrent 84,1% de la représentativité (n=159 sur 189 données valides pour ce tri croisé) : anglais (25,9%), histoire – géographie (40,7%) et éducation civique (17,5%). Ces résultats centrés sur l'analyse des illustrations reflètent également la perception qu'en ont les enseignants de langue à propos de leurs manuels ; en effet, le cas des illustrations des manuels d'anglais ici accrédite la thèse d'une plus grande ouverture à la diversité culturelle de cette matière qui ne se limite pas à l'enseignement de la langue utilisée par les catégories majoritaires et dominantes. La place consacrée aux minorités visibles en langue est à distinguer de celle qu'on lui accorde dans d'autres matières, notamment en histoire où les situations de contacts de cultures s'effectuent avant tout sur le mode de la domination intergroupe.

Les manuels d'histoire, au cœur des relations intergroupes de domination

Dans 2,2% des cas (n=69) ces illustrations entretiennent un lien avec les inégalités subies par les minorités visibles. Au regard des plus faibles scores obtenus sur cette variable par les autres critères, on peut affirmer que les manuels scolaires tendent plus fréquemment à dénoncer, par les illustrations, les inégalités des minorités visibles, qu'ils ne le font pour les autres groupes.
Un premier tri croisé avec les disciplines, montre que l'apparition de personnages appartenant à des minorités visibles dans des situations qui leur sont spécifiques est une pratique majoritaire en histoire – géographie (56,3% ; n=45). Un second tri croisé avec le type de relation entretenue par les différents groupes ou personnes représentées dans l'illustration cette fois-ci, montre que la relation de domination (présente dans 7,1% des illustrations ; n=198) peut se lire avant tout en histoire – géographie, dans 58% des 198 illustrations valides retenues pour cette statistique. Ce second calcul n'est pas spécifique à celui des minorités visibles et s'applique à tous les critères. Cependant, compte tenu de l'objet d'étude de ces matières, la plupart des

relations intergroupes de domination ainsi illustrées, s'appuie sur des dimensions historiques ou territoriales qui ont façonnées et continuent de construire les identités sociales et culturelles des sociétés actuelles. La question de l'origine, des minorités visibles et de l'intégration, voire du sentiment "d'être français", se trouvent donc traversées par les contenus de ces matières dont les comparaisons spatiales et temporelles avec le cas des minorités visibles de la société française actuelle, s'effectue plus que dans tout autre matière sur des rapports de domination.
Il paraît donc important que les faits historiques soient restitués aux élèves en veillant, comme le préconise Falaise (2007, *op. cit.*) à propos de l'enseignement de l'histoire de l'immigration, à ne pas le confondre avec la gestion des élèves issus de l'immigration, ce qui ne signifie pas pour autant que l'école doit abandonner cette dimension, bien au contraire. En revanche, les données géographiques et socio-économiques des territoires mais surtout les enseignements en ECJS qui sont l'occasion de revenir sur les faits historiques afin d'aborder les questions actuelles de la société française et ses enjeux, offrent davantage l'occasion de travailler sur ces niveaux sociologiques, voire psychosociologiques, laissant une certaine place à l'expression des émotions et à leur gestion pour agir sur les comportements. A ce stade de la réflexion, comme nous l'avons constaté avec les résultats du questionnaire complété par les enseignants, les manuels scolaires atteignent leurs limites et c'est à des dispositifs pédagogiques complémentaires qu'il faut recourir.

7.5.2. L'analyse qualitative

Dans cette dernière étape méthodologique, le but de l'analyse qualitative ne vise pas la représentativité des cas qui seront traités mais il s'agit de compléter, à partir de quelques exemples, les résultats auxquels les méthodes précédentes ne permettent pas d'accéder. Ces exemples ne sont, ni représentatifs d'un éditeur, ni de l'ensemble des manuels d'une matière ; ils existent, tout simplement, en tant que pratique éditoriale à proscrire ou, à l'inverse, à prescrire. Ils ont été relevés dans le cadre de l'analyse experte et dans certains cas par des élèves ou des enseignants, voire par des professionnels de l'intégration et de la lutte contre les discriminations rencontrés dans le cadre d'un "focus group" réalisé avec des conseillers de l'ACSE (Agence pour la cohésion sociale et l'égalité).

Stéréotypes dans la représentation de l'islam

Si l'histoire est une des disciplines où la question des minorités visibles est la plus complexe à gérer, on peut relever quelques représentations à proscrire en lien avec les appartenances religieuses et en particulier, l'islam. Quelques enseignants dans les réponses aux questions ouvertes ont fait part de plusieurs types de stéréotypes liés à l'islam, véhiculés par les manuels scolaires. L'un d'entre eux a retenu notre attention dans les manuels scolaires analysés.
Il concerne la double page 53-54 du manuel d'histoire – géographie de terminale bac pro de chez Nathan (2007). Deux photos aux titres "une synagogue" et "l'intérieur de l'église catholique du Saint-Sépulcre, à Jérusalem" illustre la première page et deux autres "La mosquée d'Omar, Jérusalem" et "la cathédrale de Chartres" appuient la seconde page où le titre de la troisième partie du texte "C. l'évolution de la pratique religieuse en France" sépare les deux dernières photos. Nous pensons que le choix d'illustrer l'islam à partir d'une mosquée située hors du territoire national

contribue à renforcer, dans le contexte du document, le stéréotype selon lequel l'islam est une religion étrangère à la France. De plus, le texte de la dernière partie accentue ce stéréotype en résumant les nouveaux comportements religieux par "les nouvelles attentes" et "la crise des vocations" : à aucun moment, "l'évolution de la pratique religieuse" dont il est question dans ce texte évoque le développement de l'islam en France. Il est fort probable que de tels stéréotypes contribuent au type d'insatisfaction des enseignants, souligné précédemment à propos de leurs manuels scolaires. Il ne les aide pas non plus à aborder sereinement ces questions en classe.
Un second type de stéréotype d'exclusion de l'islam est lié à la représentation de la femme voilée dans les manuels scolaires. Comme l'illustre deux croquis du manuel d'histoire – géographie pour des classes de terminale STG de chez Magnard (2007, p205 ; 221). Ces deux croquis évoquent le rejet de la Turquie quant à sa volonté d'entrer dans l'Union Européenne, en recourant, entre autre, à la symbolique du voile, notamment le niqab dans le croquis de la page 221. Ces croquis ont pour but de faire réagir les élèves et d'être discutés en classe mais ils risquent surtout de renforcer le stéréotype selon lequel le port du voile justifie toutes les formes de rejet et d'exclusion. Cette question complexe doit être très sérieusement travaillée en classe avec un ensemble de documents (qui n'apparaît pas ici) permettant d'ouvrir la réflexion sur la diversité des situations liées au port du voile dans le monde, les débats de société dont il fait l'objet et les raisons pour lesquelles il se trouve interdit dans certains lieux, comme les établissements scolaires.

Stéréotypes dans les exercices ou situations de la vie courante

Les stéréotypes liés à l'absence de banalisation des contextes d'apparition des minorités visibles a déjà été souligné à plusieurs reprises, notamment par plusieurs enseignants lors des entretiens et dans le questionnaire. Ce constat peut s'appliquer à toutes les disciplines mais il est incontournable dans des disciplines comme les mathématiques où le contenu de la matière n'est pas, ou se trouve très peu, relié à l'identité sociale des minorités visibles. L'introduction de personnages issus de ces minorités qui ont apporté leur contribution au développement des mathématiques est une des seules possibilités pour cette matière, comme pour les sciences physiques et la chimie de pouvoir participer à une forme de représentativité valorisante des minorités visibles.
L'autre possibilité concerne l'apparition de personnages dans des exercices ou des situations banales. Le manuel de 5ème chez Hachette (2006) proposent sur l'ensemble de ses exercices 71 prénoms ou noms de famille et trois d'entre-eux, Rachid (p.125), Rachida (p.288) et Safi (p.260) se retrouvent effectivement dans des situations banales de la vie quotidienne. Cependant, dans ce même ouvrage, on trouve deux exercices, l'un faisant référence à Ali Baba et les 40 voleurs qui ont un trésor à se partager (p.47), et un autre avec un Cheikh dans un oasis en plein désert avec ses chameaux (p.78) où l'exotisme l'emporte sur la banalisation. Ce type d'exercice peut renforcer des attitudes ségrégationnistes et s'oppose à l'individualisme au sens où nous l'avons défini avec Bourhis (1997, *op. cit.*).
Le choix des prénoms est effectivement déterminant et chez certains éditeurs, les prénoms des exercices de mathématiques sont choisis dans la liste des prénoms les plus courants pour une classe d'âge donnée. Les prénoms susceptibles d'évoquer une

appartenance à une minorité visible peuvent apparaître dans ce contexte ou par choix personnels des auteurs ou des éditeurs. Cependant, dans certains manuels comme celui de 5ème chez Hatier (2006), le seul personnage représentatif d'une minorité visible apparaissant dans les croquis, apparaît dans une situation dévalorisée. Page 175, Samira propose un dessin de cylindre faux et aux traits grossiers, comparé à celui d'Elodie également faux mais au coup de crayon plus assuré et à celui de Laetitia qui est juste. Ce type d'exercice peut renforcer le stéréotype de l'élève d'origine maghrébine en situation d'échec scolaire ou éveiller un sentiment de discrimination, comme les élèves de 5ème nous ayant révélé cet exemple l'exprimaient.

Stéréotypes dans la représentation des personnes noires

Le stéréotype à l'égard des personnes noires le plus souvent mentionné par les élèves et les enseignants est la pauvreté. Ce constat rejoint celui de Nicolas Prévost (2001, *op. cit.*) dans son étude sur les images et l'enseignement de l'Afrique.

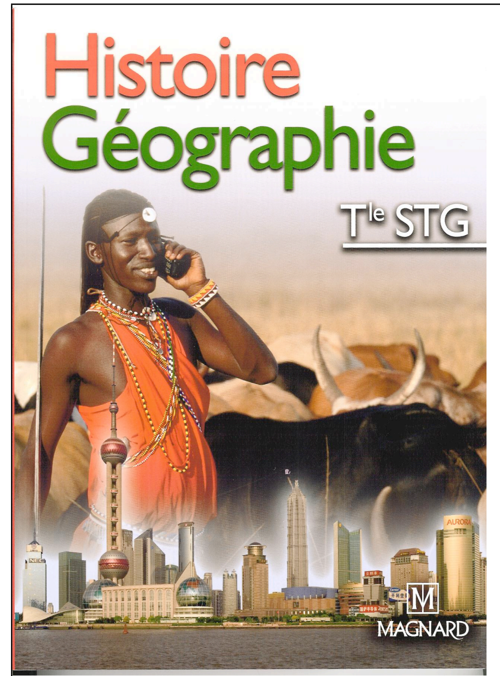
Deux manuels de SVT sont révélateurs de ces stéréotypes. Le premier, chez Bordas en classe de 3ème, page 163, propose une photo (la seule de la page) en appui d'une illustration d'un des trois encadrés. Il décrit "le kwashiorkor, comme une maladie fréquente dans les pays en voie de développement atteignant les enfants". La photo présente de profil un petit enfant noir, nu et rachitique, en train de s'alimenter. Le second, est extrait du manuel d'ECJS en Terminale chez Magnard (2002). Une photo page 75 montre en plan rapproché la main d'un enfant noir dans la paume de celle d'un adulte blanc. Ce dernier tient entre le pouce et l'index une main noire minuscule laissant apparaître un avant bras de la taille du pouce de l'adulte. Utilisée pour illustrer la solidarité nécessaire avec l'Afrique, cette image a été jugée choquante à plusieurs reprises, notamment dans le cadre du "focus group" avec les professionnels de l'intégration. Elle renforce le stéréotype du Noir non seulement pauvre, mais aussi malade. Elle contribue également à entretenir le stéréotype du rapport inégalitaire entre Noirs et Blancs en faisant appel à un registre émotionnellement inutile.

Cette analyse critique ne signifie pas qu'il s'agit de taire la vérité sur les faits, qu'ils soient économiques ou historiques. Cependant, les contenus susceptibles de produire des identifications négatives par proximité de critères de catégorisation sociale doivent être absolument relativisés. Dans son étude des manuels de géographie consacrés à l'Afrique, Prévost (2001, p.119)[174] dresse le même constat en regrettant que *« ces images ne sont pas souvent contrebalancées par des réussites de développement »*. Dans ses réponses au questionnaire un enseignant fait le même type de proposition *« Dans les manuels de géographie, les chapitres sur l'Afrique et le Maghreb montrent trop souvent la pauvreté avec des photos d'enfants de rue, ou de paysans traditionnels, mais on ne parle pas assez du dynamisme de ces pays, de la modernité que l'on trouve parfois. Exemple : en géographie, en ce qui concerne le Maghreb, on pourrait mettre dans un livre une photo d'un cybercafé en plein milieu d'un quartier populaire à Tunis »*.

---

[174] Prévost, N (2001). Image et enseignement de l'Afrique en classe de cinquième : entre réalité, imaginaire et représentations. *Trames*, n°9. 113-122

Cette perspective commence à être envisagée par des éditeurs qui utilisent ce type de contre stéréotype à propos des personnes noires dans le contexte de la mondialisation et du développement des technologies.

	
Couverture du manuel de terminale STG en histoire – géographie chez Magnard (2007).	*Couverture du manuel de terminale ES en SES chez Bordas (2007).*

Les deux exemples rapportés ci-dessus ont retenus à ce propos notre attention. Ils figurent tous les deux en couverture d'un ouvrage de terminale. Le premier en histoire – géographie, chez Magnard (2007), pour les classes de Terminale STG, présente un berger Massaï au milieu de son troupeau, souriant et plutôt bien portant, téléphone portable à l'oreille. La couverture propose un montage photos avec en bas de page une image de ville moderne inscrivant le berger d'une tribu africaine et la personne noire dans la modernité. Le second, en sciences économiques et sociales, chez Bordas (2007) met côte à côte trois visions de la modernité, dans un contexte asiatique une femme marchant dans une ville, un portait de femme noire, téléphone portable à l'oreille, sur fond de ville et un homme en costume se déplaçant à vélo. La mondialisation et le développement technologique apparaissent ici comme un vecteur d'ouverture à la diversité culturelle et de rapprochement entre les différentes catégories sociales qu'on a tendance à opposer par ailleurs. Présentées dans le cadre des "focus group", ces images ont été évaluées très favorablement par les professionnels de l'intégration et de la lutte contre les discriminations de l'ACSE.
Nous présentons ici ces exemples de bonnes pratiques au même titre que les précédents qui rendaient compte de pratiques à proscrire. Comme nous l'avons constaté dans plusieurs ouvrages, un même manuel peut contenir des contre stéréotypes pertinents mais également des stéréotypes que nous condamnons. C'est pourquoi, en termes de recommandations aux éditeurs, nous les invitons à

développer des dispositifs qui les aideront à tenir une ligne éditoriale où les minorités visibles seront numériquement et qualitativement représentées de façon pertinente, de la couverture de l'ouvrage à la dernière ligne du manuel, et ceci pour toutes les classes et dans toutes les matières. En effet, les éditeurs ne doivent pas se contenter de la pertinence d'une image qui pourrait les autoriser à être moins attentif à d'autres endroits du manuel.

7.6. RECOMMANDATIONS

Une recommandation majeure

En termes de conclusion à ce chapitre, on peut signaler un bilan mitigé quant à la place des stéréotypes à l'égard des minorités visibles dans les manuels scolaires. Les stéréotypes sont peu fréquents mais ils existent, d'autant plus que la fréquence n'enlève rien à l'effet qu'ils peuvent produire chez celui ou celle qui en est la victime. De plus, une des limites principales et problèmes majeurs de la partie de la recherche décrite dans ce chapitre, concerne la non représentativité des minorités visibles étudiées. Nous nous sommes expliqués sur nos choix et nous regrettons de ne pas avoir pu prendre en considération un plus grand nombre de minorités qui souffrent d'un problème de représentativité en France et donc très probablement dans les manuels scolaires. Par conséquent, la première des recommandations les concerne en invitant les chercheurs et les décideurs dans ce domaine à favoriser ce type de recherche à destination d'autres minorités visibles. S'évertuer à représenter correctement deux ou trois minorités visibles en ignorant les autres annulerait l'effet recherché, voire pourrait porter atteinte à la cohésion sociale.

Recommandations générales à destination des éditeurs : deux principes à suivre

Avant d'envisager des recommandations spécifiques à chaque discipline, deux grands principes se dégagent de cette analyse :

Le premier d'entre eux vise à lutter contre l'exclusion des minorités visibles. Cela suppose donc une démarche volontaire d'introduction des minorités visibles dans les manuels, par les auteurs, par les personnages (célèbres ou non), les contextes, et, quand la discipline s'y prête, les thèmes que les documents suscitent en relation avec les minorités visibles, leurs conditions, leur histoire, leurs relations avec la société dominante sans oublier le regard en retour de cette dernière.

Une fois le premier principe établi, le second concerne l'évitement des stéréotypes dans la représentation des minorités visibles. Il s'agit d'éviter des représentations ségrégationnistes (par exemple exagérément exotique) ou négatives, voire choquantes quand la situation ne l'exige pas, sans pour autant dissimuler le rapport à la vérité du fait. Cet évitement peut se faire par contraste comme nous l'avons vu à propos des représentations de l'Afrique ou par contre stéréotypes avec le cas de deux ouvrages de terminale. Elle peut se faire également en privilégiant la perception individualisée des personnages représentés afin d'atténuer les effets négatifs de la catégorisation sociale tout en préservant les aspects positifs de la représentation du critère. Cette dernière recommandation est d'autant plus significative qu'elle apparaît dans nos résultats comme étant délaissée alors que ce type de perception des

minorités visibles contribue à lutter contre la propension à les discriminer (Tisserant et col., 2005). [175]

Recommandations spécifiques à quelques disciplines

Comme l'expriment les enseignants et le montrent les résultats de l'analyse des illustrations, les manuels de français doivent s'ouvrir davantage à la diversité culturelle, dans le respect bien entendu des programmes. L'identité française qu'ils véhiculent au travers de la littérature et, de l'intitulé de leur discipline, ne doit pas laisser de côté les minorités visibles qui constituent la société civile. Le choix des auteurs et des thèmes véhiculés par les textes doit donc être pensé au regard de la représentativité de ces minorités. Une recherche plus approfondie uniquement centrée sur les manuels de français, menée conjointement par des experts en littérature et spécialistes des questions d'intégration et de discrimination, serait d'une grande utilité pour préciser les recommandations spécifiques à ces manuels, voire les programmes qu'il s'agit peut-être de réviser également pour tenir davantage compte de ces questions.

Cette dernière remarque générale s'applique également à l'histoire, discipline complexe quant à la façon d'aborder ces questions avec les élèves mais qui fait déjà l'objet de réflexions , comme celle de Benoit Falaize (2007, op. cit.) mais aussi de débats associant des historiens, des sociologues, voire des socio-historiens, sur ces questions, qu'il s'agit de poursuivre.

A la réflexion purement historique, il serait bon également d'associer un débat et d'engager des recherches sur l'enseignement de la religion en France, et de façon plus concrète sur la représentation de l'islam et des Musulmans dans les manuels scolaires, comme les études de McAndrew (Béchir et McAndrew, 2004, op. cit.) l'ont fait au Québec. La discussion au sujet des stéréotypes de l'islam repérés dans les manuels scolaires et la complexité quant à la façon de d'aborder ce sujet ne doit pas conduire à le dissimuler (en lui conférant un caractère étranger à la France comme nous l'avons observé dans un manuel) ou à se risquer d'en parler maladroitement. Une réflexion consacrée à l'ensemble des religions et à leur représentation dans les manuels scolaires mais surtout dans les programmes, mériterait d'être ouverte.

Au regard des autres disciplines, les langues font figure de favori. Il serait peut être opportun de profiter de cette ouverture pour expliquer le processus d'acculturation psychologique. Appliqué à la mobilité internationale, il permettrait non seulement de comprendre ce qui se joue au niveau de l'élève en situation de séjour linguistique mais de transposer la compréhension du phénomène à ce que vivent ou ont vécu les immigrés mais également les personnes issues de l'immigration, tout en percevant l'effet du regard de la majorité d'accueil sur l'intégration.

Pour les autres matières, leur contenu touchant à l'identité sociale des minorités visibles que de façon implicite, cet argument ne doit pas pour autant les conduire à les exclure ou à les représenter dans des situations dévalorisantes. Les enseignants et les éditeurs doivent rester engagés dans la lutte contre les discriminations et, dans ce

---

[175] Tisserant, P.; Wagner, A.L.; Galloro, P.; Serre, A. (2005.) Assimilation et discrimination: des attitudes convergentes. http://www.prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/Tisserant.pdf

cadre, l'application des deux principes ci-dessus mentionnés devrait suffire à poursuivre le travail entrepris déjà par certains éditeurs.

Recommandations dépassant le cadre des manuels scolaires

L'étendue des compétences des éditeurs n'est pas illimitée. La pratique du recours à des professionnels de l'intégration et de la lutte contre les discriminations, comme nous l'avons fait dans le cadre d'un "focus group" en soumettant des illustrations à ces experts, peut constituer également une aide à la conception de manuels encore plus représentatifs de la diversité culturelle française.

Par ailleurs, les manuels scolaires sont soumis aux programmes qu'ils doivent respecter. Cette étude n'avait pas pour objectif d'analyser les programmes scolaires mais une analyse de ce type s'impose désormais avec les mêmes finalités. La meilleure volonté des éditeurs ne suffira pas à faire réellement évoluer certains manuels, si les programmes ne les aident pas à introduire davantage les minorités visibles dans le respect de l'évitement des stéréotypes.

Enfin, les manuels ne peuvent pas résoudre tous les problèmes. *« Le manuel ne fait pas le cours »* comme nous l'indique un enseignant qui va dans le sens de certaines limites des manuels relevées dans ce travail. Il est en effet nécessaire d'envisager l'éradication des stéréotypes et la lutte contre les discriminations subies par les minorités visibles dans un cadre plus général, faisant intervenir des experts extérieurs, en outillant, par exemple à l'aide de mallettes pédagogiques, afin de faciliter le travail des enseignants et éviter le type de confusion évoqué par Benoît Falaize (2007, op. cit.) entre l'enseignement du fait historique et la gestion des élèves porteurs du fait. La formation des enseignants à ces questions s'avère dans cette perspective un préalable indispensable.

Pour résumer:

Ce chapitre commence par justifier le choix de retenir le concept de ''minorités visibles" pour étudier la place des stéréotypes liés à l'origine dans les manuels scolaires. En France, les travaux consacrés à cette problématique sont peu nombreux mais de récentes analyses, en particulier en français, en histoire, en géographie et en éducation civique, attestent de la présence de stéréotypes dans les manuels scolaires. L'enquête menée auprès des enseignants et l'analyse des manuels confirment ces résultats et rendent compte de différences significatives entre les disciplines :

- les langues apparaissent comme étant le plus favorablement représentatives des minorités visibles

- la question de l'origine et des minorités visibles apparaît dans une forme plus complexe à gérer en histoire – géographie et en éducation civique, nécessitant de poursuivre les débats et réflexions en cours sur des points précis de l'enseignement de l'histoire ou encore en s'appuyant sur des ressources complémentaires aux manuels scolaires

- les manuels de français semblent générer la plus grande insatisfaction et une réflexion en profondeur est à mener, en lien avec les programmes, pour assurer une meilleure représentation des minorités visibles

- le contenu des autres matières, comme les mathématiques ou SVT, touche à l'identité sociale des minorités visibles, presque uniquement de façon implicite. Cet implicite ne doit pas pour autant conduire à les exclure ou à les représenter dans des situations dévalorisantes mais en privilégiant des situations banales de la vie quotidienne.

Plusieurs exemples de stéréotypes à proscrire et quelques cas de bonnes pratiques sont ensuite rapportés avant de proposer quelques recommandations, notamment en invitant les chercheurs et les décideurs dans ce domaine, à poursuivre ce type d'étude à propos des minorités visibles non retenues dans ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

Bébéar C. (2004). *Des entreprises aux couleurs de la France - minorités visibles* : relever le défi de l'accès à l'emploi et de l'intégration dans l'entreprise, Rapport au premier ministre, Claude, La Documentation française, Coll. « les rapports officiels »

Bourhis, R. Y., Moïse, C. L., Perreault, S. & Sénécal, S. (1997). Towards an Interactive Acculturation Model : A Social Psychological Approach. International Journal of Psychology, 32, 369-386.

Chancy, M. (1985). L'école québécoise et les communautés culturelles. Québec : Ministère de l'éducation, direction des communications.

Choppin, A. (1992). *Les Manuels scolaires : Histoire et actualité.* Paris : Hachette éducation.

Duhme, F., Sagnard-Haddaoui, N. (2006). *La discrimination de l'école à l'entreprise. La question de l'accès aux stages des élèves de lycées professionnel en région Lorraine. Rapport final d'une étude réalisée dans le cadre du projet Talent-Equal* . Neuviller-la-Roche : Iscra – Est.

Duhme, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et « communautarisme » ? L'école à l'épreuve des faits*., Paris, L'Harmattan.

Cintrat, I. (1983). *Le migrant. Sa représentation dans les manuels scolaires*. Paris, Ecole normale supérieure de Saint-Cloud.

El-Hélou, M. (2007.) *Les représentations de l'autre dans les manuels de français langue seconde au Québec*. Document de recherche. Université du Québec à Montréal.

Falaize, B. (Dir.) (2007). *Enseigner l'histoire de l'immigration à l'école. Rapport réalisé par l'INRP pour la cité nationale de l'histoire de l'immigration*

Fauroux, R. (2005). *La lutte contre les discriminations ethniques dans le domaine de l'emploi.* Rapport au premier ministre, La Documentation française.

Lavin, M. (2007.) L'image des immigrés dans les manuels scolaires. *Diversité*, n°149. 97-103.

Lebrun, M. (2006.) La figure de l'étranger dans les manuels québécois de français langue maternelle. *Actes du colloque "le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain"*, Québec : Multimondes.

Mc Andrew, M. (1987). Traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec. *Rapport de recherche soumis au Conseil de communautés culturelles de l'immigration*, Montréal.

Nars, M. (2001). *Les Arabes et l'islam vus par les manuels scolaires français*. Paris, éditions Karthala.

Noiriel, G. (1988). *Le creuset français, histoire de l'immigration*. Paris, Seuil.

Oueslati, B. ; McAndrew, M. (2004). Le traitement de l'islam et des Musulmans dans les manuels scolaires de langue française du secondaire québecois. Rapport de recherche, CEETUM : Montréal.

Prévost, N (2001). Image et enseignement de l'Afrique en classe de cinquième : entre réalité, imaginaire et représentations. *Trames*, n°9. 113-122.

Sabeg, Y, Méhaignerie, L. (2004). *Les oubliés de l'égalité des chances.* Paris, Institut Montaigne.

Sayad, A. (1992). *L'immigration, ou les paradoxes de l'altérité.* Bruxelles, De Boeck Université.

Sayad, A. (1999). *La double absence. Des illusions aux souffrances de l'immigré*. Préface de Pierre Bourdieu. Paris, Le Seuil.

Sellier, M. (2007) rapport en vue de la " Septième consultation des Etats membres sur l'application de la Convention et de la Recommandation concernant la lutte contre la discrimination dans le domaine de l'enseignement". Paris : UNESCO.

Tisserant, P.; Wagner, A.L.; Galloro, P.; Serre, A. (2005.) Assimilation et discrimination: des attitudes convergentes. http://www.prejuges-stereotypes.net/espaceDocumentaire/Tisserant.pdf

Turner, J.C.; Hogg, M.A.; Oakes, P.J.; Reicher, S.D.; Wetherell, M.S. (1987). Rediscovering the social group: a self-categorization theory. Oxford et New York: Basil Blackwell

Wagner, Tisserant, Serré et Galloro (2005.) Intégration, discrimination, jeunesse, éducation. In Galloro, P.; Serre, A.; Tisserant, P. (Dir.) *Diagnostic territorial stratégique dans les domaines de l'intégration et de la lutte contre les discriminations sur le territoire de l'agglomération messine. Rapport final d'une étude commandée à l'Université Paul Verlaine - Metz*. Paris: FASILD. (pp. 103-123).

Weil, P. (2005). *La république et sa diversité: immigration, intégration, discrimination*. Paris, Seuil.

8. LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Anne-Lorraine Wagner, Pascal Tisserant, Sandrine Schoenenberger et Sabrina Sinigaglia-Amadio

Après un bref rappel d'éléments théoriques permettant de préciser la notion de handicap et les représentations qui lui sont associées, nous présenterons les résultats issus des entretiens, questionnaires ainsi que de l'analyse experte.

8.1. La notion de handicap

Le terme de handicap est un **anglicisme**. Il s'agit de la contraction de "*Hand in the cap*" (la main dans le chapeau (ou dans la casquette)). Le handicap désigne alors un jeu de chance dont le principe est, pour deux participants, d'échanger chacun un objet leur appartenant. Un arbitre est ensuite chargé d'estimer la différence de valeur entre ces deux objets. Le montant ainsi évalué est placé dans le chapeau. En 1754, le terme est appliqué à la **compétition hippique**. D'après Hamonet (1990) se référant au Robert de 1984, le glissement se fait par le biais du rôle de l'arbitre qui, après avoir jugé de la valeur de deux objets, juge de celle de deux chevaux. Le terme traverse ensuite la Manche en 1827. A cette date, il caractérise une course entre chevaux aux performances inégales, dont les chances de remporter la victoire sont équilibrées par l'obligation, pour les chevaux les plus rapides de porter des poids plus lourds que leurs adversaires.

Le concept est ensuite adopté dans d'autres disciplines telles que le cyclisme, le tennis, le polo, le nautisme ou encore le golf et sera employé pour classer les joueurs selon leurs performances. Ce nouveau glissement entre l'aptitude des chevaux et les caractéristiques humaines apparaît difficile à situer dans le temps mais serait intervenu après 1906. Hamonet situe, enfin, la première apparition du terme de "*handicap physique*" dans le Robert de 1940.

8.2. Aspects législatifs

Différents événements ont mené, selon Sticker (1982) au dispositif législatif et à la prise en charge sociale du handicap que l'on connaît aujourd'hui : la fin du XIXème siècle et le développement de l'industrie soulève d'abord la question de la responsabilité sociale, vis-à-vis des personnes victimes d'accidents du travail. Par la suite, les conséquences humaines dramatiques de la première Guerre Mondiale générera une "*culpabilité collective*" qui, associée à un "*impératif économique*",

incite à une prise en charge des personnes en situation de handicap, lesquelles réclament, de plus, une (ré)insertion professionnelle. Les épidémies de tuberculose joueront également un rôle déterminant en raison du nombre de victimes. Enfin, l'obligation d'être scolarisé, ainsi que l'apparition des tests de mesure du quotient intellectuel (Binet et Simon, 1905) permet d'élaborer des hypothèses au sujet des raisons pour lesquelles certains ne s'adaptent pas à l'école. Ceci contribue, pour Sticker, à consolider la volonté d'intégration des personnes handicapées.

Par la suite, il souligne le foisonnement progressif d'organismes, essentiellement associatifs qui revendiquent un "*retour dans la société, à part entière*" pour les personnes handicapées.

Le terme de "handicap" apparaît pour la première fois dans le droit français dans la loi du 23 novembre 1957 qui encadre le reclassement des travailleurs handicapés.

La dernière définition juridique issue de la loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, et la participation et la citoyenneté des personnes handicapées considère que le handicap correspond à "***toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant***". Il s'agit de la définition légale du handicap la plus complète du droit français, qui intègre de nouveaux éléments tels que la reconnaissance du caractère handicapant de nouveaux troubles (d'ordres sensoriel, cognitif ou psychique), une dimension ayant trait au rapport de la personne avec son environnement et qui met l'accent sur l'activité de la personne en situation de handicap, là où les définitions précédentes se centraient sur l'approche médicale qui se focalisait sur les restrictions auxquelles elle pouvait être soumise. Enfin, le caractère évolutif du handicap apparaît, tandis que les autres définitions tendaient à en donner une image figée.

8.3. LA CLASSIFICATION DES HANDICAPS

La Classification Internationale des Handicaps : déficiences, incapacités et désavantages (CIH), basée sur la distinction des conséquences des maladies, qui a été révisée de manière successive entre 1990 et 2000, a donné lieu à la Classification Internationale du Fonctionnement du handicap et de la santé (CIF), adoptée par l'Organisation Mondiale de la santé en 2001. Cette dernière vient compléter la classification statistique Internationale des maladie et des problèmes de santé connexes (CIM - 10).

Ce modèle est **biopsychosocial**, en ce sens qu'il intègre à la fois le **modèle médical** prenant en compte les conséquences individuelles de la maladie et le **modèle social** qui considère que les situations de handicap sont générées par la société (qui ne s'adapte pas aux besoins spécifiques des personnes présentant une déficience).
Tandis que les modèles antérieurs n'envisageaient la maladie que dans la perspective d'une relation de cause à effet entre un élément et la pathologie engendrée, s'exprimant par différents symptômes, la CIH s'appuiera sur le **modèle de Wood**

(1980) et intégrera la **dimension sociale des conséquences du handicap sur l'individu** (notion de désavantage).

Dans les années 1990, apparaît enfin le **modèle social du handicap** qui rend compte de ce dernier en se référant à l'ensemble des incommodités physiques et culturelles auxquelles doivent faire face les personnes en situation de handicap, entravant le plein exercice de leur vie citoyenne.

Ce modèle insiste sur deux points : la défense du droit à la différence et à une identité de groupe minoritaire, ainsi qu'à un environnement qui soit accessible à tous, compte tenu du statut temporaire de la situation de "validité".

La CIF repose enfin sur le modèle québécois des situations de handicap qui postule que le **handicap naît de l'interaction entre la personne présentant une déficience et les obstacles environnementaux auxquels elle se trouve confrontée** : il ne s'agit plus d'un statut permanent mais dépendant du contexte.
La CIF distingue trois niveaux d'expérience du handicap dont l'interaction correspond au processus du handicap tel que le définit Wood :

- La **déficience** qui "*correspond à toute perte de substance ou **altération d'une structure ou d'une fonction** psychique ou anatomique ou mentale*" (CIH, 1990). Les déficiences concernent donc le **corps** et l'atteinte des fonctions et des structures corporelles : fonctions mentales (système nerveux), sensorielles et douleur (oeil, oreille et structures annexes), de la voix et de la parole, des systèmes cardio-vasculaires, hématopoïétique, immunitaire et respiratoire, des systèmes digestifs, métaboliques et endocriniens, génito-urinaires et reproductives, de l'appareil locomoteur et liées au mouvement, de la peau et des structures associées.
- **L'incapacité** qui se traduit par "*toute réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une **activité** d'une façon ou dans des limites considérées comme normales pour un être humain*" (CIH, 1990).
- Le **désavantage social**, conséquence sur l'endossement des **rôles sociaux** d'une déficience ou d'une incapacité "*qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels)*" (CIH, 1990).

La classification des **domaines d'activités et de participation** distingue l'apprentissage et l'application des connaissances, les tâches et exigences générales, la communication, la mobilité, l'entretien personnel, la vie domestique, les relations et interactions avec autrui, les grands domaines de la vie, la vie communautaire, sociale et civique.

Ces trois types de conséquences appellent à des prises en charges spécifiques selon qu'il soit nécessaire d'agir au niveau de la maladie (domaine sanitaire), ou de la déficience (domaine médico-social).

Pour faciliter l'opérationnalisation de certains items des questionnaires ou grilles de l'analyse experte, nous nous sommes également basés sur la typologie proposée par l'AGEFIPH distinguant 5 catégories de handicaps:

- **<u>Le handicap moteur</u>** : "*Il recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité*". Il peut avoir trait à des difficultés à se déplacer, changer de position, effectuer certains gestes, manipuler des objets, s'exprimer. Ce type de handicap va du rhumatisme ou de l'arthrose à l'hémiplégie, la paraplégie ou la tétraplégie.

- **<u>Le handicap visuel</u>** : "*Il concerne les personnes aveugles, mais aussi, dans la majorité des cas, les personnes malvoyantes*".

- **<u>Le handicap auditif</u>** : La "*perte auditive totale est rare*" mais ce type de handicap concerne également les personnes présentant une déficience auditive partielle (malentendants).

- **<u>Le handicap psychique</u>** : Il concerne essentiellement *"les personnes atteintes de difficultés d'ordre psychique souffrent d'un malaise qui peut se traduire, à certains moments, par des comportements déroutants pour les autres, car éloignés des conduites convenues et habituelles*".

- **<u>La déficience intellectuelle</u>** : Il s'agit d'une "*difficulté à comprendre et une limitation dans la rapidité des fonctions mentales sur le plan de la compréhension, des connaissances et de la cognition*". Les conséquences peuvent concerner "*la mémorisation des connaissances, l'attention, la communication, l'autonomie sociale et professionnelle, la stabilité émotionnelle et le comportement…*"

- **<u>Les maladies invalidantes</u>** : Elles concernent "*toutes les maladies respiratoires, digestives, parasitaires, infectieuses (diabète, hémophilie, sida, cancer, hyperthyroïdie…) [qui] peuvent entraîner des déficiences ou des contraintes plus ou moins importantes. Elles peuvent être momentanées, permanentes ou évolutives*". Dans la moitié des cas, l'origine de ces maladies est respiratoire ou cardio-vasculaire, mais cette catégorie comprend également les maladies génétiques et neuromusculaires.

Ces classifications correspondant à des réalités médicales, se doivent, dans le cadre de notre étude, d'être complétées par des éléments plus subjectifs ayant trait aux représentations du handicap.

8.3. Les représentations du handicap

8.3.1. Handicap : des représentations conduisant à une longue Histoire d'exclusion et de ségrégation

Sticker (1982)[176], arguant que les représentations du handicap s'inscrivent dans la "*mémoire sociale*" existante, met en avant la nécessité de se référer au passé pour comprendre les représentations présentes. Ainsi, il dresse un bilan en partant du traitement des personnes au "*corps difforme, mal-né ou abîmé*" à partir de la **Grèce Antique**. Alors perçue comme un "***maléfice***", l'infirmité renvoie à cette époque à un message d'avertissement des dieux destiné à un groupe social considéré comme fautif. Les nouveaux-nés présentant des anomalies ne sont pas exécutés mais

[176] Sticker, H.J. (1982). *Corps infirmes et sociétés.* Paris, Aubier Montaigne.

renvoyés “*hors de l’espace social*”, c’est-à-dire en dehors des enceintes de la cité, où ils mourraient (rite appelé l’*exposition*). Dans la **culture hébraïque**, l’infirmité est plutôt considérée comme une “***impureté***” qui désigne “*ce qui sépare le divin et l’humain*”. Ici, les infirmes ne sont pas rejetés, l’éthique encourage, au contraire, à la compassion, mais les enfants de prêtres présentant des malformations sont tout de même interdits de culte. Durant la **période médiévale**, on retrouve, d’après Sticker, une troisième image de l’infirmité qu’il nomme “*le système de la bouffonnerie*”, se référant à une “***surévaluation mystique***”, c’est-à-dire considérant l’infirme comme le “*lieu même de la contemplation de Dieu*” (rôle de “*passeur*” et *d’interrogateur*” des fondements de la société) ainsi qu’à une “***surévaluation du bouffon de cour***” qui confère aux personnes concernées une fonction de dérision. A l’**époque “moderne**”, où apparaît la notion de “rationalité”, l’infirmité va renvoyer à l'**irrationnel**. Plus généralement, les “marginaux”, perçus comme incapables de s’assimiler et constituant une menace pour l’ensemble de la société sont confinés dans des espaces qui leur sont réservés. Avec les Lumières apparaît enfin l’idée démocratique, qui, considérant que “*tous les esprits se valent*”, encourage après le XIXème siècle, l’éducation et à l’intégration de ceux qui étaient jusqu’alors, mis en marge.

8.3.2. Représentations inconscientes du handicap : approche psychanalytique

Dans le prolongement de ces travaux, Korff-Sausse (2001)[177] reprend les “*figures de la monstruosité*” notamment puisées dans la mythologie (Oedipe, le Minotaure), pour montrer comment l’image que ces dernières véhiculent du handicap (punition divine...) continue d’imprégner l’inconscient de chacun et peut alimenter les peurs (contamination...) voire engendrer le rejet.

Pour Freud (1919) le sentiment d’”inquiétante étrangeté” que provoque la perception d’une “anomalie”, renvoie à des questions sur l’origine de la filiation. Le regard que portent les autres sur lui peut entraîner la personne à se sentir étranger et se conformer à son anomalie.

8.3.3. Représentations du handicap au cinéma

A défaut d’étude portant sur les représentations du handicap dans les manuels scolaires, nous citerons l’étude de Bonnefon (2004)[178]. Présentant une rétrospective de certaines apparitions marquantes des personnages en situation de handicap au cinéma, ce dernier distingue différentes formes de représentations qui peuvent également s’appliquer, au moins en partie, aux données recueillies dans le cadre de notre étude.
Tout d’abord, en s’appuyant, comme le fait, par ailleurs, Grim (2008)[179] sur l’analyse freudienne de “l’inquiétante étrangeté”, Bonnefon s’intéresse à l’aspect visible et spectaculaire du handicap physique en notant que “*toute partie du corps manquante*

---

177 Korff-Sausse, S. (2001). *D’Oedipe à Frankenstein. Figures du handiap*. Paris : Desclée de Bouwer.

178 Bonnefon (2004). Handicap et cinéma. Lyon : Chronique sociale.

179 Grim, O. (2008). Mythes, monstres et cinéma : aux confins de l’humanité.

ou gravement meurtrie, contient en elle-même une puissante faculté de fascination ou/ et de dégoût. L'atteinte de l'intégrité corporelle renvoie à la mort" (p.27). Ainsi, d'une manière générale, l'auteur constate que la présence des personnes en situation de handicap au cinéma "*n'est jamais anodine. elle repose sur l'attraction de la séduction de l'étrange*" (p.30).

Toujours en relation avec l'aspect visible de certains handicap, il met en évidence le fait que les objets qui y sont associés ne sont pas neutres "*ils sont chargés d'une signification globale à laquelle il est difficile de se soustraire, avec d'une part la souffrance, le malheur, et de l'autre, le soulagement, la mobilité, l'autonomie...*" (p. 30).

Plus spécifiquement, Bonnefon fait ressortir de son analyse plusieurs types de représentations :

- "*Le **personnage handicapé doté de valeurs morales marquées** est une forme classique de sa représentation*", que ces valeurs morales soient positives ou négatives, elles le "*caractérise(nt) définitivement*", lui refusant ainsi "*l'ambivalence de la nature humaine*".
- Une seconde représentation "*fait du personnage handicapé le **signe de la fragilité humaine** face à des situations menaçantes*". Ce type de représentation peut susciter, selon l'auteur, une source d'identification positive pour le spectateur, d'autant que lorsque le personnage handicapé occupe la place du héros, celui-ci-détient souvent un don extraordinaire : "*le récit oppose le couple positif "handicap - fragilité" au couple négatif "valide - force destructrice". La résolution de la tension créée passe par la victoire des premiers sur les seconds*" (p.43).
- Il arrive également que le personnage handicapé ait un "***rôle d'annonciateur***", "*hors norme, ils sont les seuls à pouvoir dénouer une situation ou révéler une nouvelle*" (p.43).
- Enfin, une dernière forme de représentation côtoie les précédentes, celle de la "**métaphysique de l'innocence**" qui confère aux personnes "hors normes" un statut de "visionnaire". Selon cette représentation classique, aussi bien dans la littérature que dans le cinéma "*seules quelques personnes : les fous, les handicapés, les marginaux... seraient capable de porter un regard et de dire la vérité sur les hommes et la société*" (p.40).

Quelle que soit la représentation, on constate que dans tous les cas, le personnage handicapé occupe une place singulière dans les récits "*à la fois dans et hors de la société*" (p.40). Nous verrons ce qu'il en est des représentations des personnes en situation de handicap dans les manuels.

8.3.4. Les représentations sociales du handicap

Pour conclure cette partie sur les représentations du handicap, nous rappellerons les travaux de Paicheler et al. (1984)[180] qui ont étudié les représentations sociales du

[180] Paicheler, H., Beaufils, B., Ravaud, J.-F., Personnalisation et stigmatisations sociales. In J-L. Beauvois, R-V. Joule, J-M. Monteil (Eds.). Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome 1 : Théories implicites et conflits cognitifs, pp. 45-61, Cousset (Fribourg, Suisse) : Delval.

handicap. S’en sont dégagées deux représentations des personnes en situation de handicap moteur (fauteuil roulant) : la première leur attribue deux caractéristiques que sont l’anxiété et l’introversion (les auteurs mettent en relation cette description avec celle attribuée à la “personne inadaptée”), tandis que la seconde, moins répandue, se représente ces personnes comme possédant un ensemble de traits de personnalité tels que le calme, le contrôle de soi ou la rationalité (caractéristiques partagées, cette fois, par la description des personnes ayant “réussi sa vie sociale et professionnelle”). Villes (2002)[181] ajoute dans cette perspective et en se basant sur les théories de l’étiquetage qu’”*étiqueter une personne comme handicapée, ce n’est pas seulement décrire un type de déficience, c’est lui attribuer un ensemble de caractéristiques qui sont culturellement associées à cette déficience*” (p. 49). Ce processus de stigmatisation, entraînant la personne en situation de handicap à se conformer aux attentes, participerait également, pour l’auteur, au renforcement des stéréotypes tels que l’incompétence et la dépendance.

8.4. Fréquences et contextes d’apparition des personnes en situation de handicap dans les manuels

8.4.1. Fréquences d’apparition

Les premiers résultats de nos différentes observations tendent à montrer que les personnes handicapées **apparaissent,** d’une part relativement **rarement** dans les manuels “*c’est rare (...) ça peut être amené dans le cadre de la solidarité… mais pas spécifiquement non (...) en ECJS au programme y a la santé des Français, donc on va l’aborder mais pas en tant que tel quoi*” (enseignante en Histoire Géographie, interviewée dans le cadre de l’enquête par entretiens). Les propos recueillis dans les entretiens sont à la fois confirmés par le questionnaire où la **fréquence d’apparition des personnes en situation de handicap est estimée très rare** (moyenne de 2,47 sur une échelle en 7 point allant de “jamais” à “très souvent”), et par **l’analyse quantitative des 3097 illustrations contenues dans 29 manuels qui montre que 25 illustrations seulement mettent en scène des personnes en situation de handicap** seules ou dans un groupe restreint (moins de 10 personnes), 2 illustrations présentant un groupe de personnes représentent au moins une personne en situation de handicap au milieu d’un groupe de plus de 10 personnes ou d’une foule. Enfin, **sur 359 exercices de mathématiques analysés, aucun ne mentionnait une personne en situation de handicap**.

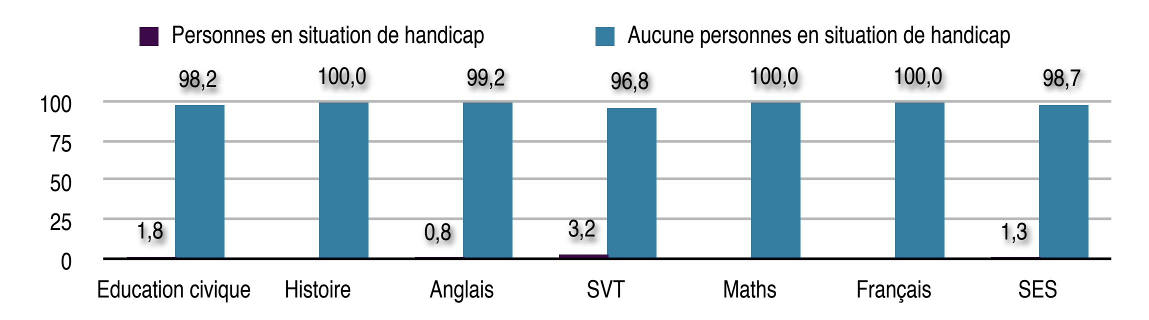
8.4.2. Contextes d’apparition

En outre, ces personnes ne sont pas présentées au hasard et n’apparaissent quasiment que dans des **contextes bien ciblés** “*pour les associations ou dans son rôle d'handicapé*” (élève en terminale). Plus précisément, sur les illustrations que nous avons relevé, les personnes en situation de handicap apparaissaient soit dans des

---

[181] Villes, I. (2002). Identité, représentations sociales et handicap. Déficiences motrices et situations de handicap, ed. APF.

manuels de **Sciences de la Vie et de la Terre**, afin de traiter de l'étiologie ou des conséquences d'une pathologie ou d'un accident (12 illustrations), dans des manuels d'**anglais** dans le cadre de la présentation des jeux paralympique (4 illustrations) et dans le cadre d'un exercice de grammaire/ vocabulaire afin d'illustrer les mots "disabled" et "wheelchair" : "*Ian is disabled, he can't walk. this is his weelchair*" (1 illustration), en **éducation civique** dans les chapitres sur les discriminations ou la solidarité, ou encore afin de présenter une association (7 illustrations) et en **Sciences économiques et Sociales** (1 illustration représentant l'affiche du film "*Les aristos*" dans un chapitre traitant des inégalités sociales). Cette dernière apparition est la seule où la personne en situation de handicap n'est pas illustrée en raison de ce handicap, dans un chapitre en lien avec celui-ci et/ou dans laquelle l'accent n'est pas mis sur sa situation.



Graphique 8.4.2.1. Représentation du taux (pourcentages) d'illustrations en lien avec le handicap par rapport au nombre d'illustrations totales des ouvrages de chaque discipline

Les estimations des enseignants, selon leur discipline, de la fréquence d'apparition des personnes en situation de handicap dans les manuels, varie également significativement d'une matière à l'autre. Ainsi, les manuels de français ($t(34) = 5{,}154$; $p<.001$), de sciences physiques et biologie ($t(40) = -4{,}582$; $p<.001$) , de langues vivantes étrangères ($t(48{,}030) = -3{,}304$; $p<.001$) et même d'Histoire-Géographie ($t(43{,}3) = -4{,}357$; $p<.001$) traiteraient très significativement plus du handicap que les manuels de mathématiques .

8.4.3. Les formes du handicap représentées

Concernant les types de handicap, les entretiens avaient mis en évidence que les formes les plus fréquemment évoquées sont le handicap moteur (le plus souvent nécessitant l'usage d'une chaise roulante) et la déficience intellectuelle (plus précisément, la trisomie 21).

Les résultats du questionnaire viennent confirmer et compléter ces données : parmi les types de handicap que les répondants ont déjà vu évoqués dans les manuels qu'ils utilisent, le handicap moteur est sélectionné dans 38,4% des cas, le handicap visuel, 20%, la déficience intellectuelle dans 16,8% des cas, suivis des maladies invalidantes (15,3%), du handicap psychique (12,6%), du handicap auditif (12,1%) et enfin du polyhandicap (6,3%).

Les observations de l'analyse experte montrent que le handicap est surtout représenté sous la forme du handicap moteur (notamment nécessitant l'usage d'un fauteuil roulant), mental (trisomie 21...) ou encore des maladies génétiques.

8.5. Représentations des personnes en situation de handicap dans les manuels : Compétents, fragiles, dépendants, coupables (?)

8.5.1. Valorisation des personnes en situation de handicap dans les manuels

Avant de mettre en évidence certains points pouvant poser problème, relatifs aux représentations du handicap véhiculées par les manuels, nous souhaiterions évoquer plusieurs exemples positifs. Le premier est issu d'un manuel de SVT[182] dans lequel figure une photographie de Pascal Duquenne lors de la remise de la Palme d'or récompensant sa prestation dans le "*Huitième jour*": "*Lui, il a la trisomie 21 (...) et il est bien représenté parce que ça montre que même si on a la trisomie 21, on peut devenir quelqu'un*" (élève de troisième). Les autres illustrations de nature à valoriser les personnes en situation de handicap en mettant en avant leurs capacités / compétences et non leurs déficiences, concernent les jeux paralympique (plusieurs illustrations montrent les prouesses sportives réalisées par des personnes paralysées ou ayant des membres manquants), ou encore des élèves trisomiques "intégrés" à une classe ordinaire ainsi qu'une personne en fauteuil roulant sur son lieu de travail.

Les enseignants, dans le cadre du questionnaire qui leur a été soumis, se déclarent "moyennement d'accord" (m=4,15) avec l'item avançant que les "*les manuels insistent sur les difficultés que peuvent rencontrer les personnes en situation de handicap dans leur vie quotidienne ou leur fragilité plutôt que sur les compétences spécifiques qu'elles développent*", mais sont plutôt en désaccord (m=2,08) avec l'item qui propose que "*les manuels présentent les personnes en situation de handicap dans des situations ou des rôles qui tendent à les dévaloriser*".

8.5.2. La ségrégation des personnes en situation de handicap

Le principal reproche que l'on peut adresser à la manière dont apparaissent souvent les personnes en situation de handicap dans les manuels que nous avons analysé ou qui ont été cités par les utilisateurs est qu'en dehors de certains exemples comme ceux que nous venons de rapporter, l'analyse experte montre que les personnes en situation de handicap tendent à être massivement reléguées dans des contextes qui leur sont propres, en lien avec leur handicap (associations spécialisées, jeux paralympiques, besoin d'assistance (chapitre d'éducation civique sur la solidarité, discriminations subies) ou explication de leur pathologie. De plus, cela coïncide

182 SVT 3e, Hatier, 2007

souvent avec une image des personnes en situation de handicap “fragiles” et/ ou “dépendantes”.

8.5.3. Fragilité et dépendance

Au regard des différentes analyses, il semblerait également qu’une image véhiculée par les manuels tend, à l’inverse des exemples cités plus haut, à mettre l’accent sur les difficultés que peuvent rencontrer ces personnes (“*c’est plus centré sur ce qu’ils pouvaient pas faire*” (élève de troisième)) plutôt que sur leurs capacités et ressources personnelles, les enfermant ainsi, involontairement dans le stéréotype de la personne dépendante voire incompétente. On peut, à ce titre, citer l’exemple, qui nous semble significatif, tiré du manuel d’anglais[183] présentant un personnage en fauteuil roulant associé à la mention “Ian is disabled. He can’t walk. This is his wheelchair”.

Parfois, cette représentation va plus loin : par exemple dans un manuel d’éducation civique de 5ème[184], dans une partie traitant de “l’évolution de la protection sociale en France”, une illustration expliquant le principe de la sécurité sociale montre une entreprise qui contribue grâce à ses “charges sociales”, de même que les ménages par le biais de leur “cotisations” à fournir des “prestations sociales” à d’autres personnages illustrés en dessous (une personne âgée avec une canne et un enfant en fauteuil roulant). Malgré le fait que la présence de cette illustration se justifie, dans la mesure où elle apparaît dans un chapitre traitant de la solidarité, on peut s'interroger sur les dérives stigmatisantes de ce type de schéma caricatural (il conviendrait, par exemple, de rappeler que ces personnes participent, participeront ou ont également participé à ces “cotisations” et “charges sociales” et n’en sont pas les seules bénéficiaires...).

En effet, bien que l’intention première soit, en général, de sensibiliser le lecteur à la nécessaire solidarité devant être mise en oeuvre vis-à-vis des personnes en situation de handicap, et bien que cette représentation parvienne parfois à ses fins (“*c’est tout à fait normal de les intégrer maintenant*” (élève en terminale SMS)), le risque est également de les enfermer dans leur “rôle de personnes handicapées” évoqué plus haut.

8.5.4. Le châtiment divin

D’autre part même si ces deux exemples peuvent paraître anecdotiques les entretiens ont mis en évidence une représentation tendancieuse du handicap, qui renvoie directement aux études citées plus haut concernant les représentations du handicap dans l’Art ou la littérature. Comme cela avait, également, été repéré par Combrouze (2005)[185] dans l’étude portant sur les représentations du handicap à la télévision, et conformément à la théorie psychosociale de la croyance en un monde juste (Lerner, 1980[186]), se résumant dans le postulat naïf suivant : « *dans la vie, les gens méritent*

---

[183] New Spring 6e, Hachette éducation

[184] Le cahier du citoyen 5ème, Hachette éducation, 2005, p.45 (document 3)

[185] Combrouze, D. (2005). Personnes handicapées et fictions. Deux exigences contradictoires. Témoins n°4

[186] Lerner M.J. (1980), *The belief in a just world*, Ontario, Canada, University of Waterloo.

ce qu'ils ont et ont ce qu'ils méritent », on retrouve certaines représentations du handicap allant dans le sens d'une interprétation de celui-ci comme un châtiment visant à punir la victime d'un méfait passé.

Dans les deux cas nous avons affaire à des textes étudiés en français[187] et décrits par des élèves de seconde "*c'est un homme, en fait (...) il était orphelin et un peu fort et y avait une personne qui (...) se moquait de lui tout le temps et en fait, il l'a revu des années plus tard et celui qui se moquait de lui tout le temps, il était handicapé (...) et la situation s'était un peu inversée quo*i".

Ces représentations renvoient également aux observations réalisées par Bonnefon (2004)[188] qui montre que le cinéma tend souvent à donner aux personnages en situation de handicap un ensemble homogène de caractéristiques "morales" allant toutes dans un sens positif, ou au contraire, négatif. Dans tous les cas, un profil de personnalité relativement simpliste, ne rendant pas compte de la complexité et des ambivalences de la nature humaine.

Le second texte, est, dans cet ordre d'idée, tout aussi intéressant car le handicap a symboliquement un lien précis avec le "défaut" du personnage qui discrimine sur la base de critères physiques… tout en étant aveugle… et tout en possédant les caractéristiques pour lesquelles ils discrimine autrui, sans le savoir : "*en fait, c'était un aveugle et raciste envers les Noirs et pour savoir (...) il touchait la personne et il faisait attention si les cheveux ils étaient pas frisés et s'ils avaient pas des grosses lèvres et un jour, il s'est fait opérer des yeux, pour retrouver la vue (...) et quand y avait le docteur (...) il a fait "ici, c'est votre reflet" et c'était un Noir*". La conclusion peut laisser supposer qu'en recouvrant la vue, le personnage finira également par se débarrasser de ses préjugés racistes : sa guérison coïncide avec sa rédemption.

8.6. Degré d'ouverture des manuels à la question du handicap

D'une façon générale, les manuels scolaires ne semblent pas ouverts à la question du handicap. En effet, les enseignants considèrent que les personnes en situation de handicap apparaissent entre "très rarement" et "rarement" (m=2,5) et les observations de l'analyse experte des illustrations montrent que sur 3097 illustrations 27 seulement représentent au moins une personne en situation de handicap (0,8% de l'ensemble des illustrations). On constate que la majorité des manuels semblent opter pour une orientation "**exclusionniste**" vis-à-vis du handicap dans la mesure où 19 des 29 manuels analysés ne présentent aucune illustration sur laquelle figurerait une personne en situation de handicap ou en lien avec le handicap.

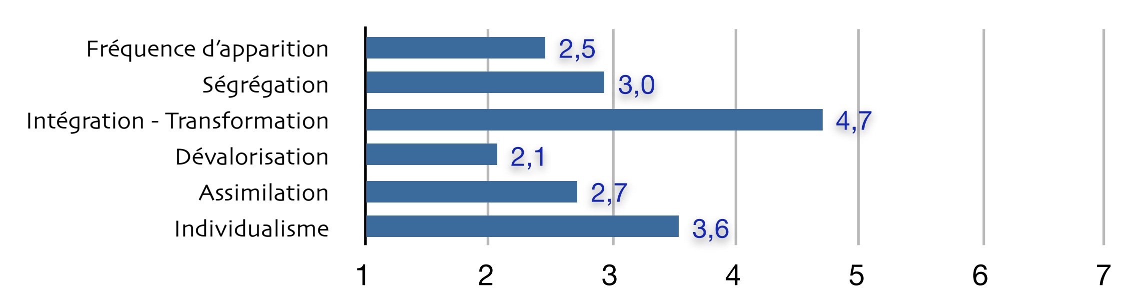
Toutefois, lorsque les personnes en situation de handicap sont représentées, l'orientation des documents serait plutôt, pour les enseignants l'**intégration -**

---

[187] Durant ces entretiens, les élèves interviewées disposaient de texte polycopiés tirés d'un manuel qui n'était pas celui qu'elles utilisaient en cours et dont les références n'étaient pas spécifiées.

[188] Op. cit.

transformation (le fait de tenir compte des efforts que doit réaliser la société d'accueil pour s'adapter aux spécificités des personnes en situation de handicap) pour les enseignants (m=4,7). Compte tenu des contextes d'apparition qui ressortent de l'analyse experte, nous pouvons confirmer ce point de vue pour les manuels d'éducation civique qui font apparaître les personnes en situation de handicap dans des chapitres comme la solidarité ou encore le refus des discriminations. Cela est moins le cas pour les manuels d'SVT, par exemple, dont l'objectif est avant tout d'expliquer la pathologie décrite et représentée. On retrouvera ainsi, dans d'autres cas une orientation plutôt **ségrégationniste** mettant en évidence des personnes en situation de handicap dans des contextes précis, en lien direct avec leur handicap (par exemple, lorsqu'il s'agit pour les personnes de représenter une association ou encore de collecter des fonds pour le téléthon). Enfin, on peut concevoir l'orientation comme "**individualiste**" lorsqu'elle met l'accent sur l'identité personnelle du personnage, bien que celle-ci ait été choisie, en quelque sorte par le biais d'une forme de "discrimination positive", en raison de son handicap. C'est le cas par exemple de l'illustration présentant Pascal Duquenne ou encore de la personne en fauteuil roulant à son poste de travail. La moyenne des enseignants à cet item est de 3,6.



Graphique 8.6.1. Perception des enseignants concernant l'ouverture à la diversité vis-à-vis des personnes en situation de handicap

1	2	3	4	5	6	7
Jamais	Très rarement	Rarement	Moyennement souvent	Assez souvent	Souvent	Très souvent

FRÉQUENCES D'APPARITION	Selon vous, à quelle fréquence les personnes en situation de handicap sont-elles représentées dans les manuels que vous utilisez ?

1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord			Moyennement d'accord			Tout à fait d'accord

DÉVALORISATION	Les manuels présentent les personnes en situation de handicap dans des situations ou des rôles qui tendent à les dévaloriser

SÉGRÉGATION	Les personnes en situation de handicap sont plutôt présentées en interaction avec d'autres personnes dans la même situation qu'elles
INTÉGRATION - TRANSFORMATION	Les manuels rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités ou d'autres préjudices que les personnes en situation de handicap subissent
ASSIMILATION	Les manuels tendent à dissimuler les caractéristiques des personnes en situation de handicap représentées en les plaçant dans des contextes ne tenant pas compte de leur handicap
INDIVIDUALISME	Les manuels présentent souvent des personnes en situation de handicap dans des situations banales ou personnalisées où le fait d'avoir un handicap s'efface au profit de l'individu, avec ses qualités et ses défauts

8.7. Préconisations

Les résultats de nos analyses et les entretiens réalisés avec des membres de l'Association des Paralysés de France et de l'AGEFIPH, nous amènent à proposer quelques préconisations.

8.7.1. Les représentations à proscrire

Tout d'abord, on peut citer quelques exemples de représentations que les participants recommandent d'éviter.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, il conviendrait de porter attention au "***portrait qui suscite la pitié ou la fragilité***", où l'on se "*limite à leurs manques*".

S'appuyant sur des exemples de représentations tirées d'Oeuvre d'Art, de la littérature ou du cinéma, une participante suggère qu'à l'inverse, il convient aussi d'éviter les **représentations "*idéalisées*"** faisant des personnes en situation de handicap des "*héros*" ou des "*gentils*" aux caractéristiques morales simplistes.

Enfin, les personnes en situation de handicap "*ne doivent pas être représentées uniquement parce qu'elles sont handicapées*".

Ces représentations "à proscrire" ont une répercussion sur celles qui, au contraire, sont considérées comme valorisantes pour les personnes en situation de handicap.

8.7.2. Les représentations à prescrire

Dans le même ordre d'idée que ce qui a été développé pour les autres critères, la question de la **banalisation** de la présence des personnes en situation de handicap apparaît comme un impératif : Les personnes en situation de handicap devraient davantage être représentées ("*ils ont leur place et il faudrait les faire apparaître*"), et dans des contextes anodins et non marqués de la vie quotidienne, ou encore en interaction avec des personnes "valides" dans le cadre de leur vie sociale.

D'autres insistent sur la nécessité de mettre en valeur les personnes en situation de handicap en soulignant leurs **compétences**.

8.7.3. Préconisations spécifiques

Au delà de ces préconisations d'ordre général, nous pouvons citer quelques propositions ciblant certaines discipline.

Les premiers exemples concernent principalement les lettres ou la philosophie, comme nous l'avons vu, la présence des personnes en situation de handicap dans l'Art et la littérature est parfois sujette à des questionnements. Les représentations peuvent devenir des sources d'identification positives, notamment pour les élèves en situation de handicap, mais également éveiller ou raviver des craintes inconscientes, ou encore, d'une manière générale, donner du handicap une image suscitant des émotions négatives. Il ne s'agit pas de passer sous silence ces oeuvres qui existent et que les élèves peuvent également rencontrer à l'extérieur des enceintes de l'école mais plutôt de les comprendre et de les questionner. Il convient ainsi de prêter une attention particulière aux textes, illustrations qui ne sont pas accompagnées de documents (exercices, complément d'information, contexte historique...) permettant de donner un sens non ambiguë et qui ne soit préjudiciable à personne à ces textes ou illustrations.

En outre, les supports pédagogiques, toutes les disciplines confondues, s'appuient en principe sur des éléments assez concrets (derrière chaque exercice de grammaire, il y a une phrase à décortiquer, les exercices de maths ou de physique-chimie surtout lorsqu'ils s'adressent à des élèves jeunes font référence à des réalités concrètes, le vocabulaire devant être assimilé par les élèves dans les cours de langue renvoie à des notions et concerne nécessairement des groupes sociaux...) c'est sur ces éléments qu'il convient de travailler en vue d'intégrer les personnes en situation de handicap symboliquement, par le biais des manuels, comme elles doivent l'être dans la réalité. Ainsi, certains "héros" des petits scénarios inventés pour donner du sens à un exercice abstrait pourraient très bien être décrits ou représentés comme étant en situation de handicap et se trouver confronté à des situations de la vie quotidienne auxquelles chacun pourra s'identifier.

Sans tomber dans l'excès qui consisterait à ne représenter que des personnes en situation de handicap au destin exceptionnel, les exemple de réussite comme celui de Pascal Duquenne peuvent être mentionnés dans de nombreuses disciplines, comme la situation de scientifiques comme Stephen Hawking.

8.7.4. Les manuels et leur contexte d'utilisation

Enfin, certains spécialistes rappellent qu'il ne faut pas faire du handicap "*un objet de connaissance intellectuelle*" : le manuel doit être replacé dans le contexte d'une utilisation qui se fait au sein d'une institution, l'école, "*dispositif de droit commun*" qui se doit de veiller à la bonne **insertion des élèves handicapés**. Il s'agit de ne pas évoquer un "*handicap virtuel, privé des expériences de vie et de relation*". Une participante évoque le décret d'application de la loi du 11 février 2005 qui traite de l'insertion des élèves handicapés dans l'école ordinaire en ajoutant que "*de ce fait, tous les enfants auront à côtoyer des enfants handicapés (...) c'est quelque chose qui s'inscrit dans une relation, qui relève de la vie ensemble*".

Dans le prolongement de cette nécessité de replacer le manuel dans son contexte d'utilisation, est évoquée également le besoin que la question du handicap s'inscrive dans la formation initiale des enseignants dès l'IUFM et dans le cadre de formations continues.

Pour résumer:

Au regard de ces observations, ce critère paraît rarement évoqué dans les manuels, et, lorsqu'il l'est, l'apparition des personnes en situation de handicap n'est qu'exceptionnellement le fruit du hasard : les personnages en situation de handicap sont représentés en raison de leur handicap.

Les exemples positifs mettent l'accent sur les compétences et se fondent sur des exemples de réussite de personnes en situation de handicap.

Il convient de prendre garde aux représentations qui tendent à mettre l'accent sur les difficultés rencontrées, ce qui peut avoir des effets vertueux en encourageant à l'empathie, mais également des effets pervers en renforçant des stéréotypes tels que l'incompétence et la dépendance.

Il apparaît nécessaire de banaliser la présence des personnes en situation de handicap dans toutes les disciplines.

BIBLIOGRAPHIE

Binet,A. & Simon,T.(1905). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectual des anormaux. L'Année psychologique,11,191–336.

Bonnefon (2004). Handicap et cinéma. Lyon : Chronique sociale.

Combrouze, D. (2005). Personnes handicapées et fictions. Deux exigences contradictoires. Témoins n °4

Freud, S. (1919). L'inquiétante étrangeté. Essais de psychanalyse appliquée. Paris : Gallimard, coll. « Idées », 1976.

Grim, O. (2008). Mythes, monstres et cinéma : aux confins de l'humanité.

Hamonet, C. (1990). Les personnes handicapées. Paris : PUF, Que sais-je?.

Korff-Sausse, S. (2001). *D'Oedipe à Frankenstein. Figures du handiap*. Paris : Desclée de Bouwer.

Lerner M.J. (1980), *The belief in a just world*, Ontario, Canada, University of Waterloo.

Paicheler, H., Beaufils, B., Ravaud, J.-F., Personnalisation et stigmatisations sociales. In J-L. Beauvois, R-V. Joule, J-M. Monteil (Eds.). Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome 1 : Théories implicites et conflits cognitifs, pp. 45-61, Cousset (Fribourg, Suisse) : Delval.

sticker, H-J. (1982). *Corps infirmes et sociétés*. Paris : Dunod.

Villes, I. (2002). Identité, représentations sociales et handicap. Déficiences motrices et situations de handicap, ed. APF.

Wood, P. (1980). International classification of impairments, disabilities and handicaps. Geneva: World Health Organization.

9. REPRÉSENTATIONS DES PERSONNES HOMOSEXUELLES DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Anne-Lorraine Wagner, Pascal Tisserant, Gautier Drusch, Sandrine Schonenberger et Sabrina Sinigaglia-Amadio

Nous nous intéressons dans ce chapitre à la question de l'orientation sexuelle, et plus précisément à l'orientation homosexuelle. De nombreuses études se sont intéressées aux représentations de l'homosexualité dans l'Art (cinéma, littérature) ou les médias (presse, télévision). Les rares travaux concernant l'homosexualité dans les manuels, se sont appuyés sur la notion d'hétérosexisme pour dénoncer le silence entourant l'orientation homosexuelle dans les ouvrages traitant de sexualité. Après avoir pris soin de définir la notion d'homosexualité ainsi que les enjeux d'une meilleure représentation des personnes homosexuelles dans les manuels scolaires, nous présenterons les résultats de nos observations.

9.1. LA NOTION D'HOMOSEXUALITÉ

D'après Corrazé (1982)[189], il est nécessaire de se référer à quatre concepts pour situer l'homosexualité en sexologie:

LE SEXE BIOLOGIQUE

Il s'agit des composants anatomiques (chromosomes, hormones...)

L'ORIENTATION SEXUELLE

"*vise l'individu, ou l'objet, susceptible d'être associés au désir ou de le déclencher*" (p 7). Lorsqu'il s'agit de deux individus de même sexe, l'orientation est homosexuelle mais, pour Corrazé, il est nécessaire de connaître la dimension psychologique dans laquelle l'orientation se traduit: il peut simplement s'agir de fantasmes, de sentiments, ou, enfin, de l'activité sexuelle. L'auteur ajoute que ces trois dimensions peuvent être dissonantes.

Kinsey (1948), dans sa définition, se limite à la troisième composante "*un homosexuel est un individu qui a des contacts l'ayant conduit à l'orgasme avec un membre de son propre sexe*".

Certains auteurs placent sur un continuum allant d'une hétérosexualité définitive à une homosexualité définitive, les différents degrés d'attirance pour un sexe ou l'autre. D'autres vont plus loin en avançant que l'orientation sexuelle est d'"*une élasticité étonnante dans le comportement sexuel tout au long du continuum hétéro-*

[189] Corrazé, J. (1982). *L'homosexualité*. Paris : PUF, Que sais-je?

homosexuel... le concept d'une homosexualité ou d'une hétérosexualité immuable étant une fable" (Fisher, 1989).

Si la sexualité est plurielle, il convient de dépasser la dichotomie, entre hétérosexualité d'une part et homosexualité d'autre part, qui est en réalité un construit culturel s'inscrivant dans une norme d'hétérosexualité (Jackson, 2005)[190].

La bisexualité se définit, quant à elle, pour Mc Donald comme l'orientation d'"*une personne qui peut prendre du plaisir et avoir une relation sexuelle avec les membres des deux sexes*". Toutefois, l'attirance n'est que rarement égale pour les deux sexes.

LE RÔLE SEXUEL

Regroupe les caractéristiques physiques et psychologiques, qui, relativement à une culture déterminée, sont associées à un sexe (autrement dit, il s'agit des stéréotypes par rapport aux rôles sexuels).

L'IDENTITÉ SEXUELLE

Elle correspond à la reconnaissance, par le sujet, de son appartenance au groupe des hommes ou à celui des femmes.

9.2. Evolution des attitudes à l'égard de l'homosexualité

Si l'homosexualité faisait partie des normes durant l'Antiquité grecque, où seule la "passivité", symbole de soumission, était dévalorisée, cette orientation sexuelle aura connu de nombreuses périodes noires dans l'histoire. Goetzmann (2001)[191] rapporte que "*le début du Moyen-Age en Occident marque le début des persécutions à l'encontre de la pratique sexuelle entre personnes du même sexe*". A cette période, toutes les pratiques sexuelles ne visant pas à la procréation sont stigmatisées.

L'homosexualité est condamnée par l'Etat dès le IVème siècle, puis, à partir du XIIème siècle, par l'Eglise. Du XVIème au siècle des Lumières, les personnes pratiquant la sodomie sont exécutées sur le bûcher, même si à partir du XVIIème, les exécutions sont peu à peu remplacées par des peines d'emprisonnement.

Il faudra attendre la Révolution française pour que l'Etat cesse la répression dans ce domaine, "*même si (...) la répression, la condamnation sociale vont prendre le relais de la condamnation pénale*" (op. cit.).

En 1942, sous le régime de Vichy, refait surface l'expression "contre nature" pour désigner ces pratiques sexuelles, l'homosexualité sera, comme l'alcoolisme et la prostitution, taxée de "fléau social", en 1960 par l'amendement Mirguet.

---

190 Jackson,S., (2005). THE SOCIAL COMPLEXITY OF HETERONORMATIVITY: GENDER, SEXUALITY & HETEROSEXUALITY. Lecture held by Stevi Jackson, Centre for Women's Studies, University of York, UK, at the international conference 'Heteronormativity – a Fruitful Concept?' in Trondheim, June 2nd – 4th , 2005.

191 Goetzmann, S. (2001). *L'homosexualité : du secret à la fierté.* Sociétés n°73.

Mai 68 et les années 70 donneront enfin naissance à des mouvements revendicatifs. Le changement de terminologie; “Gay” (Good As You) pour désigner ce groupe, s’accompagne d’un changement d’attitudes qui implique, pour la première fois, l’affirmation d’un mode de vie.

La première Gay Pride française aura lieu en 1977 à Paris. Ces mouvements revendicatifs permettent, en 1981, à François Mitterrand d’abandonner les dernières discriminations à l’encontre des homosexuels.

Le 12 juin 1982, le Ministère de la Santé retire l’homosexualité de la liste des maladies mentales et proclame, le 4 août, l’égalité de la majorité sexuelle entre hétérosexuels et homosexuels.

Malgré ces évolutions, au début des années 80, le Sida, une fois identifié est immédiatement associé à l’homosexualité. Les médias véhiculent alors très largement des représentations négatives de cette orientation sexuelle.

Ce bref rappel des faits permet de s’apercevoir que la reconnaissance relative dont bénéficient aujourd’hui les personnes homosexuelles est extrêmement récente, ce qui explique sans doute en partie les résultats que nous nous apprêtons à présenter.

9.3. Homosexualité et souffrance psychologique

9.3.1. L’invisibilité du stigmate

Les homosexuels sont porteurs d’une différence invisible. Dans la mesure où l’objet de leur stigmatisation n’est pas identifiable sans que ceux-ci ne le révèlent. Certains auteurs tendent à montrer que, pour cette raison, les personnes homosexuelles souffriraient moins des effets des préjugés, ceci étant valable pour tous les stigmates pouvant être occultés (Goffman, 1963 ; Jones et al., 1984 cités par Pachankis, 2007[192]).

Les personnes ayant un stigmate peu visible, comme les homosexuels, subissent toutefois des conséquences psychologiques plus importantes lorsqu’elles ont le sentiment d’être les seules à le porter. Ainsi, les contacts sociaux tels que les réunions de familles peuvent s’avérer douloureux. A l’inverse, la présence d’autres personnes ayant une situation similaire est un facteur de protection contre les messages culturels négatifs, et augmente l’estime de soi (Frable, Platt, & Hoey, 1998[193]).

192 Pachankis, J.E., (2007). The psychological implications of concealing a stigma : a cognitive-affective-behavioral model. Psychological Bulletin, 133(2), 328-345.

193 Frable, D., Platt L., et Hoey, S. (1998). Concealable stigmas and positive self-perceptions : Feeling better around similar others. Journal of Personality and Social Psychology, 74(4), 909–922.

9.3.2. Le stress minoritaire

Dans une méta-analyse de la prévalence des troubles mentaux des homosexuels, Meyer (2003)[194] explique de quelle manière l'environnement social dans lequel sont placés ces derniers peut être source de stress. Il fait ainsi référence au concept de stress minoritaire (Meyer, 1995)[195], issu de la théorie du stress social, qui permet de dépasser l'approche classique des troubles mentaux par des facteurs internes.

La plus forte prévalence des troubles mentaux dans la population des homosexuels par rapport à la population des hétérosexuels s'expliquerait par trois processus (Meyer, 2003) :

1) Evénements et conditions stressantes externes et objectives (aigus ou chroniques).

2) Attente de tels événements et la vigilance requise pour y faire face.

3) Internalisation des attitudes sociales négatives.

Meyer remarque que ces processus s'articulent autour d'un continuum distal-proximal. La dissimulation de son identité sexuelle fait partie des processus proximaux (3).

Les personnes homosexuelles, en particulier, compte tenu de l'invisibilité de leur stigmate, privilégient la dissimulation de leur homosexualité par des stratégies d'évitement (Pachankis, 2007[196]).

Le stigmate étant caché, la personne qui emploie une telle stratégie va, d'une certaine façon, vivre dans un monde où à chaque instant, ce dernier risque d'être découvert.

L'événement stressant peut donc être qu'une tierce personne découvre son homosexualité. Que celle-ci soit homophobe ou non, le risque de rejet est, au moins subjectivement, bien présent. Du simple fait de sa subjectivité, le risque fait partie de la réalité quotidienne de la personne qui dissimule son homosexualité. L'hétérosexisme ambiant est internalisé par le sujet.

C'est en cela que le stress minoritaire est un processus distal-proximal : le sujet ne cherche pas lui-même à dissimuler son homosexualité, c'est la norme ambiante qui le pousse à le faire. Par la répétition de cet acte, le sujet ne se pose plus la question de savoir s'il doit ou non se cacher, il se cache pour survivre au stress qu'engendrerait la découverte de son homosexualité dans un contexte global qui lui est défavorable.

---

194 Meyer, L. et Ilan H. (2003).Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence, Psychological Bulletin,129(5), 674-697.

195 Meyer, L., (1995). Minority stress and mental health in gay men. Journal of health sciences and social behavior, 36, 35-58.

196 Pachankis, J.E., (2007). The psychological implications of concealing a stigma : a cognitive-affective-behavioral model. Psychological Bulletin, 133(2), 328-345.

9.3.3. L'hétérosexisme comme facteur de stress social

L'hétérosexisme est à distinguer de l'homophobie. Il peut se définir comme l'hypothèse d'une supériorité de l'hétérosexualité sur tous les autres types de sexualité.

Il traduit le fait que les hétérosexuels peuvent n'avoir aucune hostilité envers les homosexuels, mais qu'ils les excluent de la vie de tous les jours : l'homosexualité est ignorée et toute personne est considérée comme, *a priori*, hétérosexuelle. L'homosexualité est alors, de fait, reléguée en marge de la société et confère à ce groupe un statut de minorité discriminée.

De plus, l'homosexualité est associée à des expériences sociales uniques, à la différence d'autres stigmates comme la couleur de peau : un homosexuel est (très souvent) le seul de son entourage à avoir cette orientation sexuelle et peut rester toute sa vie relativement isolé de son groupe. Le stress minoritaire est alors d'autant plus intense que l'individu est isolé et qu'il ne peut pas bénéficier du soutien social nécessaire d'un groupe de pairs, dans la mesure où celui-ci baigne dans un milieu qui ne lui est pas favorable (Waldo, 1999[197]).

9.3.4. Enjeux de la représentation de l'homosexualité dans les manuels scolaires

Burke (1996)[198], en référence au modèle de la rupture de l'identité de Brown (« identity disruption model » Brown, 1989, cité par Burke, 1996), a développé le modèle de l'interruption de l'identité (« identity interruption model »). Contrairement au modèle de Brown, celui de Burke concerne plutôt l'interruption du continuum identitaire de l'individu que des changements identitaires. Les feedbacks issus des relations sociales des individus augmentent leur stress lorsqu'ils ne sont pas en accord avec leur identité, « même si ce feedback est plus positif que leur identité », selon Burke (1996). L'identification d'un individu à son groupe minoritaire aurait un effet tampon sur le stress social. Le stress social (ici le stress de la minorité) sera d'autant plus atténué que l'individu percevra son homosexualité comme un aspect central de son identité et que cet aspect est perçu comme une source d'affiliations et de support social (Meyer, 2003).

Frable, Platt et Hoey (1998), ont ainsi montré que chez les personnes ayant un stigmate invisible, le niveau d'estime de soi augmente en présence d'individus porteurs du même stigmate. Les pairs jouant un rôle protecteur contre les messages culturels négatifs.

9.3.5. L'hétérosexisme dans les manuels scolaires

197 Waldo, C.R., (1999) Working in a majority context : a structural model of heterosexism as minority stress in the workplace. Journal of counseling Psychology, 46 (2), 218-232.

198 Burke, P. J. (1996). Social identities and psychosocial stress, pp. 141-174 in Howard Kaplan, Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, theory, Life Course, and Methods. Orlando, FL: Academic Press. (consulté en ligne le 29/05/2007 : http://wat2146.ucr.edu/Papers/96b.pdf)

Les éléments théoriques évoqués précédemment nous permettent de mieux comprendre l'avantage de bannir l'hétérosexisme des les manuels scolaires. En effet, puisque les homosexuels ont pour particularité de souffrir de leur invisibilité sociale, il ne peut être que bénéfiques pour eux d'être représentés dans les outils pédagogiques.

Julia R. Temple (2005)[199] a analysé des manuels scolaires utilisés par des enfants de 12 à 17 ans afin d'évaluer l'"hétérosexisme institutionnalisé". Partant d'un corpus de 20 textes en lien avec la sexualité et les relations intimes issus d'ouvrages québécois, ses résultats montrent que l'homosexualité est clairement ignorée dans 95% des textes, ce qui correspond, au regard du MODEL défini dans un chapitre précédent, à l'exclusionnisme.

Dans ces manuels, la sexualité est définie comme hétérosexuelle, et Temple voit cela comme un indicateur d'hétérosexisme car l'hétérosexualité est la seule forme d'éducation sexuelle considérée.

En outre, dans les rares textes où l'homosexualité est citée, environ 80% y font référence de manière négative.

Temple en conclut que les auteurs de ces manuels partent du postulat que les élèves sont forcément hétérosexuels, ce qui correspond, comme nous l'avons vu, au postulat de base de l'hétérosexisme.

Snyder et Boadway (2004) ont choisi de se focaliser sur 8 ouvrages de biologie américains du niveau correspondant au Lycée français.

Les auteurs de cette étude constatent que sur les illustrations des ouvrages analysés ne figurent que des couples hétérosexuels et des familles hétéroparentales malgré les nombreuses familles homoparentales vivant aux Etats-Unis. La seule photographie présentant une personne d'orientation sexuelle autre qu'hétérosexuelle est un homosexuel atteint du VIH. Notons toutefois que, dans une édition plus récente du manuel concerné, cette photo a été supprimée.

En ce qui concerne l'enseignement de la sexualité, seules les relations hommes-femmes sont mentionnées. Là encore, les rapports sexuels alternatifs sont implicitement relégués au statut de déviance sexuelle.

9.4. HOMOSEXUALITÉ ET ÉDUCATION : LE CONSTAT D'UN SILENCE

9.4.1. L'homosexualité dans les programmes scolaires

Compte tenu de l'impossibilité d'analyser l'ensemble du contenu des programmes scolaires, nous nous sommes limités à la recherche systématique de certains mots clefs en vue d'identifier les disciplines et niveaux dans lesquels nous étions susceptibles de rencontrer des documents en lien avec l'un des groupes discriminés

199 Temple, J., (2005). "People who are different from you" : heterosexism in Quebec High School textbooks. Canadian Journal of Education, 28(3), 271-294.

auxquels nous nous intéressons. Concernant l'orientation sexuelle, nous avions choisi les mots-clefs suivants : "orientation sexuelle", "homosexualité/el(le)s", "lesbienne", "bisexuel" et "homophobie". Ces termes n'apparaissent nulle part dans les programmes. On peut toutefois noter la présence, dans le document d'accompagnement des programmes d'éducation civique de la cinquième à la troisième, un texte qui, bien que plutôt tourné vers la prévention des IST, peut être interprété comme pouvant permettre d'ouvrir le débat sur le thème de l'orientation sexuelle :

"On n'imaginait pas, voilà quelque vingt ans, évoquer à l'école les problèmes liés à la sexualité. Le péril du sida a frappé d'archaïsme des réserves et des tabous, pourtant légitimés par une morale ; il a imposé des urgences et des mesures nouvelles qui commandent aujourd'hui de ***ne pas méconnaître la sexualité des élèves****. Cette exigence ne doit pas être confondue avec une indiscrétion impudique ou complaisante ; elle relève de la prise en compte de la personne humaine, de l'information due aux personnes sur les risques de vivre, du droit à la protection de la santé et à la prévention. Elle est étayée de* ***valeurs fortes comprises dans le programme d'éducation civique, relatives au respect de soi-même et au respect de l'autre****.* ***Aucun sujet ne sera éludé de l'information ni du débat****. Il ne suffit pas de l'affirmer, encore faut-il construire des attitudes et des procédures qui éviteront, quand le silence est levé, les dérives de la démagogie ou de la dramatisation" p107*

Malgré l'ambiguïté de ce texte, la prévention de l'homophobie pourrait, par exemple faire partie des "valeurs fortes" liées au respect que le programme d'éducation civique vise à transmettre.

9.4.2. Les Bulletins Officiels de l'Education Nationale

Si les programmes scolaires ne tiennent pas ou très peu compte de l'homosexualité, il n'en est pas de même pour les BO. Dans un document de travail du groupe de réflexion sur les questions LGBT du Syndicat National de l'Enseignement Secondaire, P. Castel dresse un bilan des textes relatifs à cette thématique :

- La première circulaire (n°98-234) est datée du 19 novembre 1998. Elle traite de l'éducation à la sexualité et la prévention du SIDA (remplacée par la circulaire 2003-027 du BOEN n°9)

- Dans le BOEN hors-série (n°10 du 2 novembre 2000), "*à l'école, au collège et au lycée, de la mixité à l'égalité*", une série de scénarios sont proposés comme des supports pédagogiques. L'un d'eux porte sur les insultes homophobes perçues comme anodines en appelant à la vigilance.

- La circulaire 2001-245 du 21 novembre (BOEN n°44 du 29 novembre) traitant de la journée mondiale de lutte contre le SIDA exprime une volonté forte de lutter, notamment, contre l'homophobie.

- La circulaire du 17 février 2003 (n°2003-027) parue dans le BOEN du 21 février, évoquée plus haut explique le développement de l'éducation à la sexualité "*légitimée par la lutte contre les préjugés sexistes ou homophobes*".

Parallèlement à ces extraits de BOEN, d'autres dispositifs cités sur le même document sont proposés par l'Education nationale : c'est le cas d'une brochure éditée en septembre 2000 par la direction de l'enseignement scolaire, intitulée "*repère pour l'éducation à la sexualité et à la vie*", qui se réfère explicitement à l'homosexualité, présentant cette orientation comme un possible parmi d'autres, questionnant ainsi la notion de "normalité" en référence à la dimension sexuelle. Cette brochure sera reprise en février 2004 dans le guide du formateur pour

l'éducation à la sexualité au collège et au lycée. De 2000 à 2001 est également distribuée dans chaque établissement une mallette pédagogique intitulée "bonheur d'aimer". L'une des fiches qu'elle contient porte sur l'homosexualité et l'homophobie.

En dépit de ces initiatives, le document souligne les difficultés de mise en oeuvre de ces principes.

9.5. L'HOMOSEXUALITÉ DANS LES MANUELS

La question ne sera pas seulement de déterminer les contextes qui devraient ou pourraient faire intervenir des personnes homosexuelles, comme les chapitres traitant de la discrimination ou de la famille, mais aussi questionner les valeurs normatives véhiculées par les manuels concernant les relations de couples : Ces derniers considèrent-ils, à l'image de leur environnement, qu'un couple est nécessairement hétérosexuel ? Autrement dit, nous sonderons dans cette partie le caractère, éventuellement "hétérocentré" des manuels.

9.5.1. Une absence remarquable

A l'image de ce que l'on peut trouver dans les programmes, le recueil de données quantitatives des illustrations met en évidence la rareté des représentations de l'homosexualité dans les manuels scolaires. Sur les 29 manuels et 3097 illustrations analysées , une seule illustration est consacrée explicitement à cette orientation sexuelle : il s'agit d'une photographie prise lors de la Gay Pride à Paris ouvrant un chapitre sur la diversification des objets et formes de l'action collective, dans un manuel de Sciences Economiques et Sociales de Terminale[200]. L'image représente, en outre, comme le commente un militant d'association interrogé, un char commercial, pouvant faire passer sous silence l'aspect revendicatif, fondement même de cette manifestation. Une seconde illustration, plus difficile à interpréter, contenue dans un manuel d'anglais[201] présente plusieurs ombres de personnages dont on discerne le genre à la tenue qu'ils portent (pantalon ou robe), entre ces personnages, on distingue un petit coeur faisant penser qu'il peut s'agir de personnes ayant des sentiments amoureux l'une pour l'autre, mais le petit texte qui accompagne ces illustrations est plus ambiguë : sous les deux personnages de sexe masculin est inscrite la mention "he likes him", lorsqu'un personnage est de sexe masculin et l'autre de sexe féminin "he likes her", lorsque le personnage de sexe masculin se trouve face à deux personnages, l'un de sexe féminin et l'autre de sexe masculin, le texte devient "he likes them" (malgré l'illustration du coeur, le verbe utilisé est bien "like").

Lors des entretiens, il est apparu que les utilisateurs, à l'instar de ce que nous avons pu observer, considèrent que "*les homosexuels, y a rien dessus (...) ou alors ils*

---

[200] Terminale SES, Hatier, 2007, p.233.

[201] New Spring 6e, Hachette éducation, 2007, p.31.

parlent deux minutes et après ils passent à autre chose (...) l'année dernière (...) pour dire que le mariage était interdit" (élève de troisième).

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants abondent dans le même sens, en demandant aux enseignants d'estimer la fréquence d'apparition des personnes homosexuelles dans les manuels qu'ils utilisent, on obtient une moyenne de 1,6, correspondant à un score se situant entre "jamais" et "très rarement".

A contrario, les représentations de l'hétérosexualité ne manquent pas : ainsi on ne dénombre pas moins, par le biais de l'analyse experte, de 134 couples hétérosexuels dont 55 familles hétéroparentales.

9.5.2. La représentation du couple et de la famille dans les manuels

Comme nous l'évoquions plus haut, si nous n'avons pas observé de couples homosexuels ni de familles homoparentales dans les manuels que nous avons analysés, les couples hétérosexuels et les familles hétéroparentales sont fréquentes, non seulement dans les photographies historiques où l'on peut voir des couples célèbres, mais aussi dans les illustrations de personnages fictifs telles que les caricatures ou les personnages propres à certains manuels.

Ainsi, dans le manuel d'anglais de 2nd professionnelle et terminale BEP, on peut voir le dessin d'un jeune homme couché en train de rêver à son avenir. Hormis ses désirs de fortune, on constate qu'il aspire au mariage avec une femme et à une famille hétéroparentale.

Une autre illustration issue du manuel d'Anglais 6e qui a pour but d'apprendre aux élèves à exprimer leurs attirances, représente un petit garçon, "Ben", qui n'aime ni la peinture violette, ni les fruits, mais aime une petite fille blonde.

Sur une caricature d'un manuel de Terminale ECJS figure un globe terrestre sur lequel des familles composées d'un père, d'une mère et de deux enfants circulent en caddies de supermarchés.

Ces trois illustrations résument bien l'esprit, à l'image de la société, dans lequel les manuels ont été conçus : les enfants ne peuvent rêver que d'une vie de couple et de famille dans la norme et, en référence à la caricature, le monde ne peut être qu'hétérosexuel.

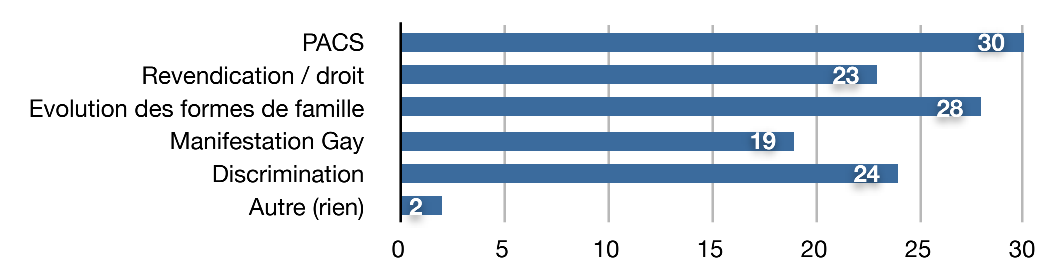
Sur ce point, nos remarques rejoignent celles de Temple (2005). Cet auteur découvre que les manuels scolaires québécois définissent la composition d'un couple par l'union d'un homme et d'une femmes, et l'adolescence par le moment où l'individu est attiré par le sexe opposé.

9.5.3. Thématiques abordées en lien avec l'homosexualité

Certaines disciplines semblent, plus que d'autres, appropriées pour traiter de l'homosexualité. Nous avons notamment observé, dans plusieurs manuels d'éducation civique de 5e, dans le chapitre consacré au refus des discriminations, qu'il est parfois fait mention de l'orientation sexuelle, mais ce critère est rarement approfondi (contrairement au genre et à l'origine, qui, par ailleurs, figurent

clairement dans les programmes). De la même manière, un enseignant de Sciences Economiques et Sociales considère sa discipline comme particulièrement riche pour aborder cette question, il cite d'ailleurs un certain nombre de documents consacrés à l'homosexualité contenus dans des manuels qu'il utilise ou a utilisé. A titre d'exemple, sur le thème de la famille, il se souvient d'un texte qui tend à disparaître sur les mariages entre femmes au Soudan qui expliquait que les femmes stériles étaient considérées comme des hommes, ces mariages étaient alors perçus comme des mariages hétérosexuels. Il cite également, des éléments sur le PACS, sur la socialisation (la construction de l'identité masculine et la notion de rôle sexuel), les cultures et sous-cultures, la norme et la déviance (il évoque l'image de deux femmes se mariant à San Francisco[202] ou encore un texte sur l'homosexualité intitulé "des déviants normaux"[203]), un TD sur le mouvement homosexuel et les régulation sociales[204] ou encore une carte du monde situant les pays où l'homosexualité est prohibée[205].

Les résultats du questionnaire enseignants font apparaître les fréquences d'apparition suivantes pour les thèmes liés à l'homosexualité dans les manuels : le PACS (n=30), l'évolution des formes de famille (n=28), les discriminations (n=24), les revendications des personnes homosexuelles, notamment vis-à-vis de la législation (n=23), et les manifestations Gay (n=19).



Thématiques évoquées dans les manuels, selon les enseignants, en lien avec l'homosexualité

L'analyse experte des chapitres en lien avec un groupe discriminé, fait apparaître les thématiques suivantes liées à l'orientation homosexuelle : la revendication de certains droits (n = 1) et l'homophobie (n = 1).

Toutefois, les résultats du questionnaire montrent que, même évoquée en dehors du manuel, l'homosexualité apparaît dans des contextes redondants que sont les aspects normatifs, l'évolution des attitudes (des persécutions à la lutte contre les discriminations), l'éducation à la sexualité, les revendications concernant l'égalité des droits ou encore les enseignants mentionnant des évocations plus contextuelles, faisant suite à des incidents (agressions verbales et physiques...).

Il semblerait donc qu'il ne soit question de l'homosexualité que dans des contextes très spécifiques comme des propositions de débats (homoparentalité, PACS...) "*moi*

---

[202] Bréal 1ère, 2005, p.269, document 13.

[203] Hatier, 2007, p. 361, doc. 26.

[204] Hatier 1ère, 2007, p. 389

[205] Bréal, 2005.

je trouve même les homosexuels, on en parle et tout (...) nous on est obligés sur les lois, le PACS, tout ça" (élève de terminale)

Ou encore, comme nous l'avons vu, certains documents peuvent présenter certaines ambiguïtés : une enseignante de mathématiques rapporte par exemple un exercice mentionnant "*Claude et Dominique vivent ensemble*[206] *(...) donc je pense qu'ils se mouillent pas non plus (...) ils laissent la porte ouverte à... c'est vrai que ces livres là ils sont quand même assez, j'ai l'impression assez ouverts, ils laissent chacun penser ce qu'il veut quoi...".*

Certains tentent de pallier le manque en faisant appel à d'autres supports, tels que les vidéos, permettant, aux dires d'une enseignante d'anglais, d'amener les élèves à une réflexion plus sereine sur la question "*ils sont très pudiques à cet âge là (...) si on leur parle d'homosexualité ou même de racisme de façon abstraite, ils osent pas...*", le recours à certaines oeuvres cinématographiques rendant possible l'identification et "*l'attachement aux personnages*" (enseignante en SES).

Le cas du PACS

Le PACS est cité dans un manuel d'Histoire de terminale générale comme "concurrent" du mariage sans faire mention de la possibilité qu'il offre aux couples homosexuels de sceller leur union par un contrat qui leur offre une reconnaissance relative au niveau de la société. L'homosexualité fait ici l'objet d'une exclusion, même dans un contexte où elle devrait légitimement être évoquée.

Un chapitre d'ECJS de seconde porte sur la transformation des liens familiaux : Le PACS est introduit par un questionnement sur l'évolution des mentalités et sur sa place vis-à-vis du mariage. Sept documents servent d'appui à la réflexion : après un rappel de la loi, un sondage sur la perception de l'homosexualité par les Français et des articles mettant en perspective le mariage avec le PACS. Un article du journal Libération rapporte le point de vue de Simone Korff-Sausse qui fait part de ses inquiétudes concernant le devenir psychique des enfants élevés par des couples homosexuels à la lumière des théories psychanalytiques.

Deux pages avant ce document, un article du journal Le Monde illustrait la discrimination dont font l'objet les couples homosexuels sans mentionner le cas de l'adoption. On peut considérer que le traitement de cette question n'est pas neutre dans ce manuel mais bien orienté : implicitement par la hiérarchisation des informations données aux lecteurs, ce chapitre semble mettre en évidence que si les personnes homosexuelles doivent pouvoir trouver leur place dans la société, celles-ci ne devraient pas chercher à bouleverser le schéma traditionnel de la famille.

9.5.4. L'homosexualité dans les manuels de SVT

Snyder et Brodway (2004) ont établis une grille afin d'analyser des manuels de biologie américains à la lumière de la "Queer theory" (qui a pour vocation de déconstruire le concept d'identité sexuelle, ainsi que la dichotomie entre hétérosexualité et homosexualité, et par là même de bannir l'hétérosexisme).

[206] Nathan STG 1ere

Nous avons adopté leur point de vue, résumé dans le tableau ci-dessous afin d'orienter notre analyse des manuels de SVT.

Liste des questions pour l'analyse des manuels dans chaque catégories (adaptée de Snyder et Broadway, 2004)

Catégories	Questions pour l'analyse
Equité	Peut-on percevoir sur les illustrations, ou rencontrer dans les textes des personnes d'orientations sexuelles différentes ?
Génétique	Est-ce que la possibilité d'une détermination de l'orientation sexuelle sur une base biologique est évoquée ?
Comportement	Est-il fait référence aux comportements sexuels des animaux ? Le fait que des facteurs sociaux et biologiques pourraient avoir une influence sur l'orientation sexuelle est-il évoqué ?
Sexualité	L'homosexualité est une orientation sexuelle considérée comme concevable ? Le fait d'assumer ses relations sexuelles est-il caractéristique des personnes hétérosexuelles ? La sexualité est-elle définie autrement que comme la pénétration d'un pénis dans un vagin ? Des techniques de procréations médicalement assistées sont-elles présentées dans les ouvrages
Sida	Le terme "homosexualité" est-il évoqué ? Dans quel contexte ? Par rapport à cette maladie, est-ce que l'on discute de sa transmission et des moyens de préventions en prenant en compte toutes les orientations sexuelles possibles ?
Méthodes expérimentales et nature des sciences	Y a des possibilités d'engager les étudiants dans des discussions sur le thème des orientations sexuelles ? Y a t-il des références scientifiques en ce qui concerne les orientations sexuelles ?

Sexualité et procréation dans les manuels de SVT :

Lorsque les couples hétérosexuels ont été mentionnés en référence à la fécondation et la reproduction en général nous n'avons pas tenu compte, dans notre analyse, des faits objectifs qui ne pouvaient pas faire intervenir de couples homosexuels (i.e. contraception). Néanmoins, lorsque le simple aspect technique d'une méthode particulière aurait pu suffire, nous avons émis des remarques.

Sexualité et puberté :

Dans un manuel de SVT section Terminale S[207], un encadré explique les transformations physiques liées à l'étape de la puberté. Un graphique montre les différentes étapes des changements intervenant sur les organes génitaux (apparition des règles, premières éjaculations). Sur le même encadré figure une photographie d'un jeune couple hétérosexuel enlacés sur un banc public.

De cette manière, le manuel passe de faits objectifs, à savoir les changements physiologiques intervenant lors de l'adolescence, à des faits idéologiquement ancrés dans l'illustration attenante, à savoir les prémisses d'une vie amoureuse, nécessairement représentée entre deux personnes de sexe opposé.

En revanche, ce manuel ne parle pas de l'attirance pour le sexe opposé chez les adolescents lors de la puberté et fait référence au concept global de "*libido*" ayant "*le sens de désir sexuel*" et pouvant ainsi concerner tout type d'orientation sexuelle.

Un manuel de 4e[208] adopte une vision plus explicitement centrée sur l'hétérosexualité des couples car, selon les auteurs, à l'entrée de l'adolescence "*les garçons recommencent à regarder plus attentivement les filles et inversement...*". A l'instar de Snyder et Brodway (2004), nous constatons que cet ouvrage définit l'une des évolutions se déroulant pendant la puberté comme le développement de l'attirance pour le sexe opposé.

Contraception et procréation médicalement assistée :

Il est important de noter que ces deux techniques médicales sont associées dans nos ouvrages . Dans cette optique, il conviendrait de porter une attention particulière à les différentier car l'une est destiné au seul usage des couples hétérosexuels, tandis que la seconde est, dans les faits, utilisés par tous les couples.

Dans une introduction à un chapitre sur la procréation médicalement assistée (Terminale S, éditions Bordas, 2002), nous pouvons lire : "*les moyens de contraception permettent aux couples de choisir d'avoir ou non des enfants*" . "*L'aide médicalisée à la procréation peut dans certains cas répondre aux problèmes d'infertilité rencontrés par certains couples*".

Les couples concernés par cet extrait sont les couples hétérosexuels. La contraception est effectivement destinée au seul usage de ces derniers, mais cela n'est mentionné à aucun moment. De manière implicite, il peut être entendu qu'un couple ne peut être qu'hétérosexuel, puisqu'il n'y a aucune précision à ce sujet.

Quelques pages plus loin : "*pour certains couples, le problème n'est pas la difficulté à procréer mais réside dans le risque élevé de transmettre une anomalie génétique grave*". Là aussi, les couples sont hétérosexuels mais les auteurs n'ont pas choisi d'en faire mention.

---

207 Bordas, 2000

[208] Nathan, 2007

Un manuel de 3e SVT[209] adopte également une position centrée sur l'hétérosexualité en omettant de mentionner celle-ci quand il y a lieu. En voici quelques exemples :

- "*les couples disposent aujourd'hui de moyens contraceptifs variés" - "un couple sur dix éprouve des difficultés à concevoir un enfant*"

- "*en cas de stérilité masculine définitive, le couple désirant absolument un enfant peut recourir à une insémination artificielle avec don de sperme*"

- "*l'utilisation de méthodes permettant au couple de choisir d'avoir ou non un enfant*". Les deux méthodes citées sont la procréation médicalement assistée et la contraception. Ici, l'assimilation des deux méthodes se fait, une fois de plus, en faveur des couples hétérosexuels car la contraception n'est utilisée que par ceux-ci.

En référence à la grille de Snyder et Broadway (2004), on peut dire que la question d'une possible existence de l'homosexualité comme orientation sexuelle est exclue de ces ouvrages.

Le SIDA

Le seul manuel de SVT analysé abordant le cas du sida est celui de Terminale S [210].

Après avoir précisé que les premiers cas ont été découverts chez des homosexuels new-yorkais, deux encadrés sont ajoutés plus loin, et précisent que 70% des cas de contamination correspondent à une transmission hétérosexuelle et que 29% des personnes atteintes du SIDA en France sont homosexuelles ou bisexuelles.

Un exercice intitulé "vrai ou faux" à la fin du chapitre contient l'affirmation "*Le VIH se transmet essentiellement lors de rapports homosexuels*". La réponse à la fin de l'ouvrage est que "*le VIH se transmet essentiellement lors de rapports hétérosexuels*". En dépit de cette correction et du fait que l'objectif de l'auteur est probablement de "casser une idée reçue", on peut s'interroger sur le choix de la formulation de la question : n'aurait-il pas mieux valu, dans un exercice comme celui-ci et sur un sujet aussi délicat, préférer l'option de l'hypothèse "vraie" ? Bien que ces chiffres et exercices ne portent pas directement atteinte à l'image de l'homosexualité, le SIDA est le seul sujet où l'existence des personnes homosexuelles est mentionnée, c'est à dire dans un contexte négatif.

Comportements Animaux :

Les relations homosexuelles ne sont guère plus évoquées dans le cadre de la sexualité des animaux comme l'attestent les extraits issus de différents manuels :

"*le rat est attiré par la rate en chaleur*" (SVT section Terminale S, édition Bordas).

"*les grillons mâles attirent leurs femelles par leur chant*" "*les mammifères femelles en période ovulatoire recherchent et acceptent les mâles*" (SVT 4e éditions Nathan, 2007).

Ces ouvrages font bien référence aux comportements sexuels des animaux, mais l'attirance pour le sexe opposé est l'unique conduite envisagée.

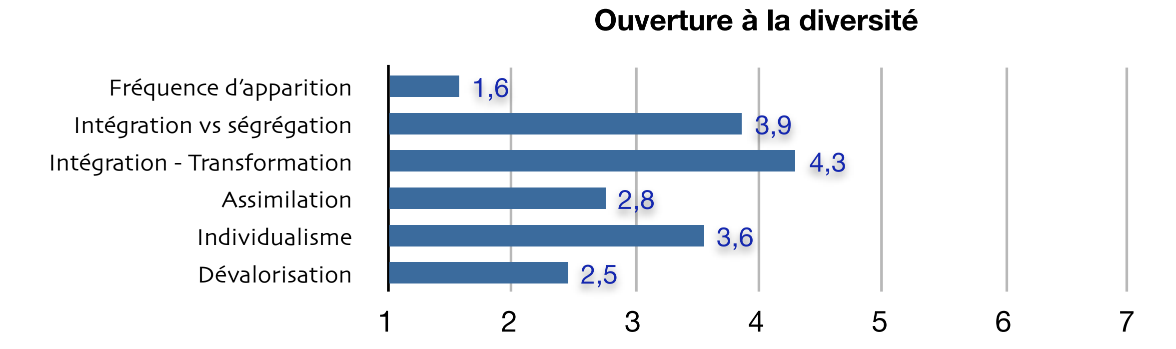
---

209 Bordas, 2004

210 Bordas, 2007

Pour conclure, par rapport à la grille d'analyse proposée par Snyder et Broadway (2004), qui nécessiterait d'être appliquée sur un plus grand nombre d'ouvrages, nous constatons que ces manuels de SVT que nous avons analysé ne peuvent pas être considérés comme "équitables", dans le sens où l'homosexualité n'est pas mentionnée (hormis dans un ouvrage, et dans le cas du SIDA). Les sciences dites "exactes" ne semblent, par conséquent, pas exemptes de contenu idéologiquement marqué.

9.6. L'orientation des ouvrages à l'égard de l'homosexualité : point de vue des enseignants



1	2	3	4	5	6	7
Pas du tout d'accord			Moyennement d'accord			Tout à fait d'accord

Dévalorisation	Les manuels présentent les personnes homosexuelles dans des situations ou des rôles qui tendent à les dévaloriser
Interraction endogroupe (Intégrationnisme / Ségrégationnisme)	Les personnes homosexuelles sont plutôt présentées en interaction avec d'autres personnes de même orientation sexuelle qu'elles
Efforts société d'accueil (Intégrationnisme - transformation)	Les manuels rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités ou d'autres préjudices que les personnes homosexuelles subissent
Dissimuler caractéristiques (assimilationnisme)	Les manuels tendent à dissimuler les caractéristiques des personnes homosexuelles représentées en les plaçant dans des contextes ne tenant pas compte de leur orientation sexuelle

INDIVIDU PLUTÔT QU'APPARTENANCE (INDIVIDUALISME)	Les manuels présentent souvent des personnes homosexuelles dans des situations banales ou personnalisées où le fait d'être homosexuel s'efface au profit de l'individu ainsi représenté, avec ses qualités et ses défauts

Comme nous l'avons vu, l'orientation majoritairement privilégiée vis-à-vis de l'homosexualité est l'exclusion : il s'agit d'un élément souvent tu, principalement en dehors de l'éducation civique et des sciences économiques et sociales. Toutefois, les enseignants considèrent que lorsque cette orientation sexuelle est évoquée, les manuels mettent surtout l'accent sur les efforts que doit réaliser la société d'accueil pour réduire les inégalités subies par ce groupe (intégration-transformation).

9.7. PRÉCONISATIONS

Nous avons obtenu des contacts par le biais de l'association Couleurs Gaies à Metz, du groupe de travail de Philippe Castel au FSU et réalisé un entretien avec un intervenant de la Ligue des Droits de l'Homme qui nous ont permis d'établir ces préconisations.

9.7.1. Commencer par en parler…

Compte tenu des silences, parfois gênés, qui entourent l'évocation de cette orientation sexuelle, la première des préconisations mise en avant a été, non pas de se demander comment traiter de l'homosexualité mais tout simplement d'en traiter, et ce sans ambiguïté "*lorsqu'on souhaite aborder la question de l'homosexualité, il faut éviter de jouer sur l'ambiguïté (...) le message doit être extrêmement clair (...) parce que là aussi, s'il y a une ambiguïté, les élèves vont se dire, ben tiens, pourquoi est-ce qu'on le sait pas, pourquoi est-ce que c'est caché, parce que là aussi, si c'est ambiguë, c'est quelque part qu'on ose pas affirmer une vérité et puis quelque part (...) ça induit peut-être certains stéréotypes en se disant que si on en parle pas franchement c'est que quelque part il y a quelque chose qui n'est pas net*".

L'enjeu est également d'envoyer des "*signaux verts qui permettent aux personnes qui le souhaitent de parler avec une certaine sécurité : si c'est marqué quelque part je suis couvert, ça permet de rassurer l'intervenant"*.

9.7.2. Renforcer la légitimité perçue de la lutte contre l'homophobie

Dans le même ordre d'idée, certains militants pensent que si la lutte contre le racisme ou le sexisme est perçue comme fondamentale, il n'en est pas forcément de même pour l'homophobie (preuves en sont les insultes homophobes prononcées fréquemment, sans que cela ne choque outre mesure). Il conviendrait donc, lorsque l'on traite des discriminations, d'évoquer tous les critères concernés et d'en réhabiliter certains.

9.7.3. Questionner les normes (hétérosexistes)

Les manuels, à l'image de la société dans laquelle ils s'inscrivent, tendent à envisager la sexualité et la vie de couple selon une norme hétérosexuelle, rejetant, de fait, tout autre possible.

Dans l'idéal, le manuel, distribué sur l'ensemble du territoire national, en dépit de l'hétérogénéité (à tous les niveaux) des populations qui y vivent devrait, pour certains, présenter chaque situation qu'il illustre comme un possible, parmi d'autres.

La complexité de mise en oeuvre de cette approche "individualiste" au sens où l'on insiste sur la singularité de chaque situation et personne représentée, pourrait, dans un premier temps, passer, par exemple, par des représentations de couples homosexuels ou de familles homoparentales, disséminées tout au long du manuel : "*Si un couple sur 10 représentés était un couple homo, on serait contents*" suggère un militant. Même si la manière de représenter ce "couple" ne tombe pas sous le sens : ici encore, "l'invisibilité du stigmate" joue son rôle et le fait de "*représenter deux jeunes filles se tenant la main, ça peut être interprété comme deux copines*"

9.7.4. Une vie ordinaire, en dehors de la norme

Dans le prolongement de cette idée, certains soulèvent, comme pour les autres critères, la nécessité de banaliser la présence des personnes homosexuelles, et de les représenter dans des contextes ordinaires.

Si le fait de traiter de l'homosexualité dans un manuel est déjà un point considéré comme quelque chose de positif, le fait de ne l'évoquer que de manière ciblée, à propos de certaines questions se fait "*avec le risque (...) de rentrer dans une logique un peu caricaturale et à renforcement des stéréotypes*". L'interviewé cite l'exemple de l'illustration de la Gay Pride sur laquelle figurent de nombreuses personnes vêtues de façon "excentrique" et/ ou torse nu en précisant que lors de manifestations comme celle-ci, "*la plupart sont habillés de manière très classique*".

Il s'agit donc d'insister sur le fait qu'en dehors du genre de leur partenaire, les personnes homosexuelles ont une vie identique à celle des personnes hétérosexuelles, y compris dans le cadre de leur vie sentimentale.

9.7.5. Toutes les occasions peuvent s'y prêter

Des mallettes pédagogiques, à l'exemple de celle de l'association Couleurs Gaies, peuvent aider les enseignants. Des fiches pédagogiques permettent de traiter de l'homosexualité dans différentes disciplines (en fonction des enseignants qui se sont mobilisés pour les constituer) mettant en évidence la possibilité d'intégrer des éléments à ce sujet dans n'importe quelle matière. L'interviewé cite, par exemple un texte proposé par un enseignant en allemand qui correspond à une lettre rédigée par une adolescente à l'une de ses amies dans laquelle elle fait part de son attirance pour une personne de même sexe.

En Histoire, la déportation des personnes homosexuelles durant la Seconde Guerre Mondiale peut-être une bonne occasion d'aborder ce thème mais il convient de rester prudent et se méfier des "*effets stigmatisants*" si l'homosexualité n'est abordé qu'aux

travers des aspects répressifs. Dans le même ordre d'idée, il convient d'éviter les associations entre SIDA et homosexualité.

Tout en veillant, là encore, à ne pas stigmatiser, certains ont le sentiment que lorsque les "personnalités" (auteur-e-s en français, l'économiste Keynes, en SES) homosexuelles sont évoquées, leur orientation sexuelle n'est pas mentionnée. Ils estiment toutefois que cela pourrait constituer une source d'identification positive pour les élèves éventuellement homosexuels.

Pour résumer :

La principale difficulté concerne le fait que l'homosexualité, soit trop peu, voire pas du tout traitée par les manuels. De plus, lorsque ce sujet est traité, il dépend surtout de la bonne volonté des éditeurs et enseignants dans la mesure où cette question ne figure pas au programme.

Le principal reproche que l'on peut adresser à plusieurs manuels vis-à-vis de ce critère est qu'ils reproduisent la norme hétérosexiste en vigueur dans la société, en faisant abstraction de cette orientation sexuelle, dès lors qu'ils représentent des couples.

L'ensemble des données que nous avons pu assembler atteste du fait que, loin d'être banalisées, les apparitions des personnes homosexuelles dans les manuels se font dans des contextes très spécifiques, voire caricaturaux (quand elles se font) : l'appartenance à la minorité prend le pas sur les caractéristiques personnelles de l'individu, contrairement à ce qui peut être observé dans certains médias, par exemple.

Ce déni d'existence, comme nous l'avons vu dans la partie théorique est de nature à induire des troubles chez les élèves homosexuels et ne permet pas de garantir une certaine ouverture d'esprit de la part des autres. Peu d'études ont porté sur ce thème et on peut dire qu'il s'agit d'un champs dans lequel tout reste à faire.

BIBLIOGRAPHIE

Burke, P. J. (1996). Social identities and psychosocial stress, pp. 141-174 in Howard Kaplan, Psychosocial Stress: Perspectives on Structure, theory, Life Course, and Methods. Orlando, FL: Academic Press.http://wat2146.ucr.edu/Papers/96b.pdf)

Corrazé, J. (1982). L'homosexualité. Paris : PUF, Que sais-je?

Frable, D., Platt L., et Hoey, S. (1998). Concealable stigmas and positive self- perceptions : Feeling better around similar others. Journal of Personality and Social Psychology, 74(4), 909–922.

Goetzmann, S. (2001). L'homosexualité : du secret à la fierté. Sociétés n°73.

Goffman E. (1963), Stigmate. Les usages sociaux des handicaps, Paris : Editions de Minuit.

Jackson,S., (2005). The social complexity of heteronormativity : gender, sexuality and heterosexuality. Lecture held by Stevi Jackson, Centre for Women's Studies, University of York, UK, at the international conference 'Heteronormativity – a Fruitful Concept?' in Trondheim, June 2nd – 4th , 2005.

Kinsey, A., Pomeroy, W., and Martin, C. (1948). Sexual Behavior in the Human Male. Philadelphia: W.B. Saunders.

Meyer, L. et Ilan H. (2003).Prejudice, Social Stress, and Mental Health in Lesbian, Gay, and Bisexual Populations: Conceptual Issues and Research Evidence, Psychological Bulletin,129(5), 674-697.

Meyer, L., (1995). Minority stress and mental health in gay men. Journal of health sciences and social behavior, 36, 35-58.

Pachankis, J.E., (2007). The psychological implications of concealing a stigma : a cognitive-affective-behavioral model. Psychological Bulletin, 133(2), 328-345.

Snyder, V. and Broadway, F. (2004) Queering high school biology textbooks. Journal of research in science teaching. 41(6), 617-636.

Temple, J., (2005). "People who are different from you" : heterosexism in Quebec High School textbooks. Canadian Journal of Education, 28(3), 271-294.

Waldo, C.R., (1999) Working in a majority context : a structural model of sexism as minority stress in the workplace. Journal of counseling Psychology, 46 (2), 218-232.

10. PLACE DE L'ÂGE DANS LES MANUELS SCOLAIRES

Schoenenberger Sandrine, Wagner Anne-Lorraine, Tisserant Pascal, Sinigaglia-Amadio Sabrina

Ce chapitre consacré à la question de l'âge dans les manuels tentera d'identifier, après la présentation d'une brève revue de la littérature sur les stéréotypes concernant les seniors, l'image que les manuels scolaires tendent à véhiculer de ce groupe. Ces constats associés aux suggestions de personnes spécialisées dans ce domaine permettront de dresser une liste de préconisations à destination des éditeurs afin d'améliorer la représentations des seniors dans les manuels.

10.1 Les études sur les seniors

Contrairement au genre et à l'origine, les stéréotypes liés à l'âge ont été peu étudiés.

10.1.1. Représentation des seniors

10.1.1.1. Dans l'emploi

Les études traitant des représentations des seniors vont s'intéresser plus particulièrement aux discriminations dans l'accès et le maintien dans l'emploi subies par les salariés dits seniors.

COMMENT LES ENTREPRISES VOIENT LES SENIORS ?

Dans le cadre professionnel, les seniors sont considérés comme étant moins créatifs qu'un jeune, plus dépendants, moins efficaces, moins actifs, opiniâtres, critiques, résistants au changement, moins formés, plus bornés, moins performants, plus souvent absents, moins productifs, ne pouvant acquérir de nouvelles compétences, coûtant plus cher à l'organisation (Keater, 1995, Perry & Finkelstein, 1999). Dans l'ensemble, les travailleurs âgés sont perçus comme moins faciles à gérer dans une entreprise, par rapport à un jeune plus malléable et prêt à faire plus de concessions pour obtenir un emploi.

Les seniors connaissent leurs capacités, compétences et ils tiennent à les faire valoir auprès de leur employeur, notamment par un salaire en accord avec leurs compétences, ce qui complique encore plus leur embauche et éventuellement leur intégration dans l'entreprise. Les entreprises préfèrent recruter des jeunes sans expérience qu'ils pourront moins payer et former à leur main. Toutefois, les compétences et connaissances des seniors sont des richesses qu'il est dommage de négliger (Conférence nationale sur l'emploi des seniors, 2006 ; Furunes & Mykleton, 2007), d'autant que les compétences et qualités des uns contrebalancent les faiblesses et défauts des autres (Furunes & Mykleton).

SENIORS : NE RENTRENT PAS DANS UNE NORME SOCIALE D'APPARENCE

De plus, les seniors véhiculent une image de fatigue qui ne correspond pas avec la norme de culte de l'apparence, où pour réussir professionnellement, socialement et affectivement il faut être jeune et beau (Amadieu, 2005).
De manière plus large, les seniors sont considérés comme lancinants, de mauvaise humeur, grincheux, faibles d'esprit, asexués, inutiles, laids, misérables, insatisfaits de leur vie, tristes, dépressifs, sans espoir, timides, naïfs, incompétents, faibles, irascibles, plaintifs, amères, reclus et souffrants de déficit cognitif (réflexion ralentie, perte de mémoire) (Williams, Ylänne & Wadleigh, 2007). Les exclusions sont exacerbées lorsqu'il s'agit de personnes atteintes de la maladie d'Alzheimer auxquelles personne ne veut se confronter, même les autres personnes âgées (Corner, Brittain & Bond, 2007).

Toutefois, s'ils sont essentiellement perçus négativement, y compris par eux-mêmes, les seniors induisent quelques traits positifs : ils sont estimés aimants, orientés vers la famille, sociables, sages, aimables (Williams, Ylänne & Wadleigh).

10.1.1.2. Senior : un rôle de grands-parents qui ne travaillent pas

Ces traits positifs font référence à l'aspect émotionnel, alors que les stéréotypes négatifs se réfèrent à l'aspect professionnel et social (inefficacité, incompétence, lenteur, déficiences cognitives). Il semble exister un consensus social, voire sociétal, pour considérer que les seniors n'ont plus vocation à travailler, mais seulement à s'occuper de gâter leurs petits-enfants. Même leur image de fatigue s'excuse lorsqu'on parle d'un grand-parent, à la retraite, s'occupant de ses petits-enfants, alors que dans un contexte professionnel, la même personne avec la même apparence serait considérée comme déplacée (Breininger, Lainenverber, Wittmer, 2007)

10.1.1.3. Représentation des seniors acquise par les enfants avant l'entrée à l'école

Les stéréotypes des enfants envers les seniors, notamment les stéréotypes négatifs, sont établis avant même leur entrée à l'école primaire (Isaac & Bearison, 1986). Ils les perçoivent comme étant en mauvaise santé, moins amusants, moins serviables, désagréables, ne pouvant pas effectuer les mêmes activités que des plus jeunes. Ces stéréotypes persistent d'autant plus que les enfants ont peu d'expériences positives avec les seniors (Robinson, Callister, Magnoffin & Moore, 2007).

Les manuels scolaires pourraient contribuer à rétablir une perception positive des enfants envers les seniors en commençant par les mettre en scène et en les évoquant dans des rôles et contextes positifs, voire dans des situations contre stéréotypées. Les entretiens dirigés ou ''focus group'' que nous prévoyons de réaliser auprès de plusieurs associations engagées dans la revalorisation de l'image des seniors, les réponses au questionnaire enseignants et nos analyses expertes déboucheront sur des propositions concrètes en matière de prise en compte des seniors dans les manuels scolaires en vue de favoriser le développement, chez l'élève, d'une identité sociale pour autrui positive à l'égard des seniors.

10.1.4 Associations contactées

Dans le but de rechercher les élèments d'une meilleure prise en compte des seniors dans les manuels scolaires, nous avons pris contact avec différentes associations :

- *Association « Ensemble Demain »* : vise à rétablir un lien entre les enfants et les personnes âgées en proposant des rencontres entre les élèves dès 6 ans et des personnes âgées en maison de retraite,
- *« RESSAC volontariat »* : association de retraités intervenant dans différents domaines comme l'aide aux devoirs ou encore pour sortir des personnes âgées isolées,
- *« Fédération Nationale des Associations de Retraités »* : s'intéresse notamment à la représentation du 3ème âge dans les organismes sociaux, améliorer les conditions de vie des retraités.

10.2 RÉSULTATS

10.2.1 Les seniors sont inactifs

Les entretiens menés auprès d'enseignants tendent à montrer l'absence des seniors dans les manuels scolaires, excepté dans quelques cas et contextes particuliers. Ainsi, dans les filières tertiaires, une enseignante de secrétariat évoque le fait que les seniors n'apparaissent pas dans les manuels, à l'exception des pyramides des âges et des chapitres traitant des retraites. En regardant plus attentivement un manuel de communication et organisation, notamment les chapitres consacrés au recrutement, cette enseignante observe que les exemples de lettre de candidature ne se réfèrent qu'à des jeunes, le plus vieux candidat évoqué dans cette partie a 30 ans. Même si l'objectif est probablement de susciter l'identification des élèves, il semblerait que les manuels scolaires se conforment au stéréotype selon lesquelles les seniors n'ont plus vocation à travailler, ni donc à la recherche d'emploi.

Les résultats du questionnaire destiné aux enseignants nous indiquent que, selon ces derniers, les manuels montrent des seniors « *présentés comme impotents, systématiquement malades* », « *dans des clubs du 3ème âge* » ou encore des « *seniors privilégiés passant leur retraite au soleil* », dans l'ensemble dans des contextes hors travail, en marge de la société active et présentant des problèmes de santé : « *il manque des informations positives et optimistes sur la situation des seniors* ».

Sur les 190 enseignants ayant répondus au questionnaire, 37 seulement ont mentionné des thèmes abordés en cours ayant trait aux seniors. Ainsi, le rapport entre les seniors et le travail a été évoqué par 10 enseignants. Ils ont cité la discrimination des seniors à l'embauche (4 fois), le travail des seniors en général (4 fois), l'adaptation des seniors au travail / du travail aux seniors (1 fois), le chômage des seniors (1 fois) et la sortie du marché du travail / départ à la retraite (1 fois). Sont également évoqués par les enseignants le vieillissement (9 fois), les retraites (8 fois), la solidarité et les services de santé (6 fois), la maladie (5 fois), l'isolement (4 fois), les thématiques / activités spécifiques aux seniors (3 fois), le poids économique pour la société (2 fois) et enfin la richesse apportées par les seniors (2 fois). Les seniors sont alors majoritairement abordés en cours dans un aspect négatif : discrimination à l'embauche, vieillissement, maladie, isolement, chômage des seniors, le poids

économique pour la société ; 61 % des réponses mentionnent un aspect négatif lié aux seniors, 34 % des réponses un aspect neutre des seniors (sortie du travail par exemple), et seules 5 % des réponses ont trait à un aspect positif des seniors (la richesse apportée par les seniors).

67 enseignants ont évoqué des thèmes dans lesquels ils souhaiteraient voir apparaître les seniors. 30 % estiment que ce critère pourrait être inséré en lien avec des aspects économiques, démographiques, fonctionnement du système de solidarité et de retraite. 21 % proposent que les seniors soient présentés dans les mêmes contextes que les autres personnages, comme dans les énoncés des exercices par exemple pour banaliser la présence de cette population. 20 % estiment que les seniors pourraient être représentés dans des rôles plus positifs, par exemple en tant que porteur d'une mémoire du passé. 12 % souhaitent voir les seniors dans des contextes stéréotypés, comme dans le rôle de grands-parents. 12 % proposent des contextes visant à dénoncer les inégalités dont sont victimes les seniors, comme la discrimination à l'embauche. Enfin, 6 % des enseignants ayant répondu à cette question ne savent pas dans quel contexte les seniors pourraient être montrés. Les propositions ainsi formulées restent dans des aspects stéréotypés du senior, peu d'enseignants proposent des seniors dans des rôles partagés par la majorité de la population comme le sport.

Pour les enseignants (N = 29), les stéréotypes les plus rencontrés dans les manuels sont liés à la maladie, la diminution physique (N = 14). Ce stéréotype est le plus présent, à lui seul, il correspond à la moitié des stéréotypes envers les seniors qui seraient présents dans les manuels, les autres stéréotypes évoqués concernent la solidarité et le système de cotisation (N = 5), le travail (N = 5) et enfin des activités liées aux seniors (N = 5) comme le fait de passer sa retraite au soleil.

Enfin, les enseignants préconisent de valoriser l'expérience des seniors (N = 10), de les représenter plus fréquemment (N = 7), en meilleure forme (N = 1) et de présenter la vieillesse comme un processus naturel (N = 1).

Certains enseignants ayant répondu au questionnaire semblent souhaiter cantonner les seniors dans certains secteurs de la vie courante. Ainsi, un enseignant exprime le souhait de voir apparaître les seniors « *quand c'est adapté, un problème de calcul de retraite par exemple* ».

D'autres estiment que les manuels montrent des seniors dans des contextes qui leurs sont spécifiques, et proposent des recommandations visant à contrebalancer ces contextes. En même temps, les manuels doivent refléter une certaine vérité sur la société et ne peuvent, sous couvert de réduire les stéréotypes, représenter des seniors que dans des activités associées aux non-seniors (sports extrêmes par exemple).

OUVERTURE À LA DIVERSITÉ

Selon les enseignants, les manuels possèdent une orientation plutôt ségrégationniste (m = 3,49) et d'intégration-transformation (m = 3,46) envers les seniors. Orientation ségrégationniste car les manuels présentent les seniors dans des contextes qui leurs sont propres (difficultés, retraite, maladie, isolement, chômage), les enseignants estiment que les manuels parlent davantage des difficultés des seniors que de leur

expérience ($m = 4{,}54$ sur une échelle de 1 à 7). Orientation d'intégration transformation car ils rendent compte des efforts devant être mis en place pour les seniors (système des cotisations, établissements d'accueil).

Toutefois, cette remarque, somme toute très générale, se doit d'être relativisée selon les disciplines. Il semble que, selon les enseignants, les fréquences d'apparition des seniors dans les manuels de français et de langues soient plus élevées que dans les manuels de mathématiques (respectivement $t(34) = 2{,}431$, $p < .05$; $t(52) = -2{,}235$, $p < .05$). Les enseignants de mathématiques estiment, plus que les enseignants d'Histoire - géographie, que les manuels valorisent les seniors ($t(33) = -2{,}171$, $p < .05$). Les enseignants d'Histoire-géographie estiment que les manuels sont ségrégationnistes, plus que les enseignants de mathématiques ($t(32) = -4{,}228$, $p < .001$), que les enseignants de physique–chimie et biologie ($t(33) = -2{,}532$, $p < .05$) et que les enseignants de langues vivantes ($t(44) = -3{,}752$, $p < .001$). Les enseignants de français estiment, plus que les enseignants de physique–biologie et chimie que les manuels sont assimilationnistes ($t(18) = 2{,}446$, $p < .05$). Pour les enseignants de physique–chimie et biologie, plus que pour les enseignants de français ($t(19) = -2{,}27$, $p < .05$), de mathématiques ($t(18) = -3{,}255$, $p < .01$) et de langues vivantes ($t(46) = 2{,}456$, $p < .05$) les manuels mettent l'accent sur les difficultés des seniors. Les enseignants d'histoire–géographie estiment également que les manuels mettent l'accent sur les difficultés des seniors, plus que les enseignants de mathématiques ($t(30) = -3{,}044$, $p < .01$), et que les enseignants de langues vivantes ($t(46) = -2{,}072$, $p < .001$).

Ces données tendent à indiquer que les enseignants d'histoire - géographie jugent leurs manuels ségrégationnistes et mettent en avant les difficultés des seniors. Toutefois, la particularité de cette matière « oblige » les éditeurs à utiliser des reproductions d'oeuvres d'arts (tableaux, sculptures, tapisseries par exemple) qui sont le reflet de la vision de l'artiste et qui illustrent les représentations de l'époque : il était rare au Vème siècle (par exemple) de vivre au-delà d'un âge qui ne paraît pas appartenir à la catégorie des « seniors » au sens où nous l'entendons de nos jours.

Dans le même sens, les enseignants de biologie estiment que les manuels appuient sur les difficultés des seniors. De la même manière que pour l'Histoire, ce constat nous semble à relier à la spécificité de la discipline : certains thèmes traitant du fonctionnement du corps se doivent de mettre en avant les différences selon l'âge, comme par exemple pour le fonctionnement immunitaire (plus fragile chez les enfants et les personnes âgées).

10.2.2 Le point de vue des associations de seniors ou « préconisations spécifiques »

Les personnes interrogées trouvent que les seniors sont peu représentés dans les manuels que nous leurs avons proposés. Les rares images présentant un senior les montrent liés à la maladie « *c'est le senior du 4ème âge, à partir de 80 ans, avant ils sont valides, c'est à partir d'environ 80 ans qu'on voit ce genre de choses, qu'on parle d'Alzheimer, de prise en charge* ».

D'ailleurs on trouve ces images dans les chapitres d'éducation civique de 5ème traitant de la solidarité où on explique aux élèves le fonctionnement de la sécurité sociale basée sur le principe de la solidarité : les actifs bien portant cotisent pour les inactifs et les malades. Cette notion de solidarité, avec les seniors entre autres, n'est « *pas tout à fait une solidarité dans cette image là, c'est pas une vraie solidarité parce que ces gens là sont payés pour le faire* », en parlant d'une photo prise dans une maison de retraite. Le manuel traite de la solidarité avec les seniors, mais d'une solidarité à distance, une solidarité financière qui dédouane de l'absence de contact avec ces personnes. En ce sens, les manuels véhiculent une image du senior malade, fatigué, à la limite d'être un poids pour la société, et avec qui on n'a pas de contact : les groupes d'âges ne se mélangent pas : « *c'est un manque dans l'instruction de pas parler des seniors et de les montrer comme ça* » dans cet état de malade.

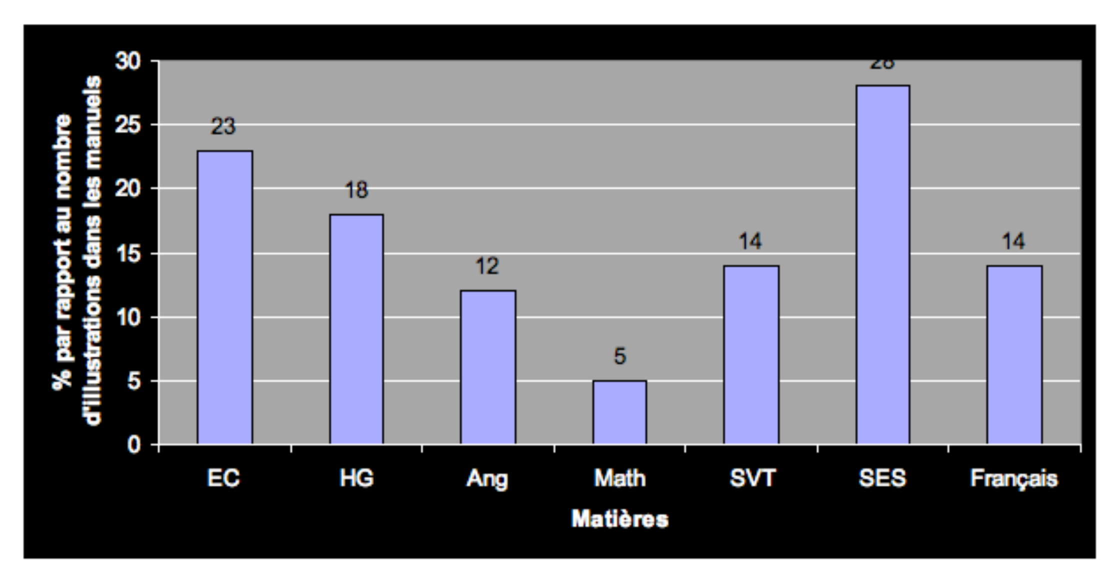
« *Les seniors paraissent inutiles* » alors que « *beaucoup servent à la société : 50 % des associations fonctionnent grâce aux seniors* ». Mais les manuels ne montrent pas ces seniors actifs, une fois passée la retraite, les gens sont « *brutalement mis à l'écart, on leur fait bien comprendre qu'ils n'ont plus à travailler, c'est une coupure nette* ». Les manuels véhiculent alors, non seulement une image de seniors malades, mais également une image de seniors inutiles en ne les présentant que dans des contextes de malades et jamais dans des activités. Après tout, les « *seniors s'intéressent aux voyages* », mais également à d'autres activités qu'il conviendrait de montrer pour améliorer leur image auprès des élèves : « *pour améliorer l'image des seniors, les représenter dans d'autres contextes, y'a des seniors actifs* ». Cette dernière phrase laisse planer un sentiment inavoué que les seniors n'ont plus rien à faire pour la société, comme si associer le terme actif à la population senior était si exceptionnel qu'il faut le souligner, alors que dans les faits beaucoup de seniors sont actifs, dans le sens où ils participent à des associations, font de la politique, ont des activités physiques, ce qui n'apparaît pas dans les manuels.

Les constatations des seniors rejoignent celles des enseignants. Nos observations de manuels tendent également dans le même sens.

10.2.3. Observation de manuels

10.2.3.1 Premières observations

Sur les 3097 illustrations analysées, 15,5 % (N = 472) montrent au moins un senior, et seules 2 illustrations sont liées à des inégalités subies par les seniors et aucune ne vise à dénoncer ces inégalités, comme par exemple une affiche destinée à aider une structure à sortir des seniors de la solitude. De la même manière, dans les exercices analysés (N = 359) 3% mentionnent au moins un senior, et seul un exercice est lié aux inégalités subies par les seniors. Lorsque l'illustration ou l'exercice évoque une foule, les seniors sont très peu représentés dans la foule, moins d'1% des illustrations et des exercices montrent une foule dont la moitié (ou plus de la moitié) est composée de seniors et plus de 70% ne représentent aucun seniors dans les foules.



Graphique 10.1 : répartition des illustrations représentant au moins un senior, en pourcentage par matière, sur un total de 3097 illustrations

Les seniors sont représentés essentiellement dans les manuels d'SES (28%), d'Education Civique (23%). Viennent ensuite les manuels d'Histoire-Géographie (18%), de français et SVT (14%), d'anglais (12). Enfin, les seniors sont peu représentés dans les manuels de mathématiques (5%). Il semble que les seniors sont peu représentés dans les matières scientifiques, le français et l'anglais. Nous pouvons l'expliquer dans le sens inverse, les seniors sont présents dans des matières dont certains thèmes les concernent, comme en éducation civique où certains chapitres traitent des seniors (systèmes de cotisation, discrimination par exemple).

Nous avons repéré 14 chapitres traitant de problématiques liées à la discrimination ou à des populations discriminés. Sur ces 14 chapitres, un seul évoque les seniors, dans des contextes liés à la retraite et à la santé.

10.2.3.2 Deux grandes catégories où les seniors apparaissent

Après une analyse qualitative, nous pouvons catégoriser les illustrations représentant des seniors selon deux grandes catégories : les seniors actifs et les seniors inactifs. Ces analyses tendent à montrer que les seniors représentés dans des manuels scolaires n'ont pas vocation à travailler, à l'exception des seniors pouvant être considérés comme des exceptions, voire des génies dans leur domaine, qui eux travaillent toute leur vie et continuent d'exister grâce au manuel. Les seniors sont peu évoqués et essentiellement dans des contextes et rôles spécifiques à leur âge : ils ne participent pas à la vie de la société (travail par exemple), et apparaissent dans des problématiques qui leur sont spécifiques, notamment isolement, perte de capacités physiques.

Nous notons également que les seniors sont absents de certains contextes.

SENIORS ACTIFS

Deux types de seniors actifs se dégagent des illustrations:

- les seniors montrés en activités (l'identification d'une activité se fait par le contexte de la photo, les textes accompagnant ou encore le titre de la photo)
- les seniors montrés hors travail en lien avec une activité les montrent dans deux types de situations

Seniors actifs montrés en activités

Les illustrations montrant un senior en situation d'activité illustrent plusieurs contextes. Nous observons tout d'abord des anonymes dans un contexte d'activités ancestrales : un senior vendeur sur un marché, un senior cherchant des truffes dans une forêt. Dans l'ensemble des activités auxquelles peu d'élèves sont confrontés et auxquelles ils ne peuvent s'identifier. Le senior apparaît ici dans un contexte qui porte, comme lui, le poids des années.

Ensuite nous observons les activités syndicales, politiques : des seniors s'adressant à la foule, revendiquant une situation. Il s'agit d'ailleurs en général de personnes historiques célèbres, comme Jean Jaurès, où le senior détient la bonne parole, celle qui va révolutionner la situation. Ici, le senior, après avoir fait l'expérience de problèmes générés par diverses situations, propose des solutions (histoire 4ème Hatier par exemple).

Le senior en activité peut être représenté dans l'humanitaire, en général il s'agit de personnalités connues, ou devant l'être, comme Kofi Annan visitant un hôpital au Niger (éducation civique 5ème Hatier). Dans ces cas, les seniors, connus, permettent de dénoncer, réparer une inégalité. Les seniors présents peuvent être assimilés à une figure parentale, qui répare les bêtises de ses enfants, donnant implicitement l'autorisation qu'ils peuvent faire ce qu'ils veulent, les anciens seront là pour réparer.

Enfin, les seniors sont montrés en activité dans des rôles hiérarchiques, notamment en éducation civique, niveau 6ème (Hatier), quand le manuel explique aux élèves le fonctionnement du collège : le proviseur est un senior, les seuls seniors ont un statut hiérarchique : proviseur, professeur principal. On note également que les seniors apparaissent dans des rôles de juges, d'élus, de chercheurs. Ce type d'illustration véhicule le stéréotype selon lequel pour être chef, il faut avoir passé un certain âge.

Seniors actifs montrés hors travail

Dans cette catégorie, nous insérons les illustrations représentant un senior, en lien avec son activité, mais n'étant pas en train de réaliser cette activité : généralement le senior pose pour une photo.

Nous observons une première catégorie qui est le senior représentant le savoir, comme un médecin pris en photo et faisant des recommandations pour adopter des attitudes saines.

La seconde catégorie de seniors actifs montrés hors travail concerne les seniors « éternels », des personnes célèbres ayant marquées de leur empreinte un domaine

particulier. On y retrouve ainsi des auteurs, des scientifiques, des politiciens et syndicalistes : il s'agit alors de personnes célèbres dans le contexte qui leur est associé, comme Agatha Christie dans un contexte littéraire, Alexander Graham Bell avec un téléphone (Anglais 4ème Hatier par exemple). Ils sont représentés posant pour une photo, insistant et valorisant encore plus leur rôle important.

SENIORS INACTIFS

Par seniors inactifs, nous entendons des seniors éloignés d'une problématique liée au travail.

Les manuels observés ne traitent pas des seniors comme victimes de discrimination. Un manuel d'éducation civique ne traite pas des seniors dans son chapitre sur l'égalité et la discrimination. Les seniors n'apparaissent qu'au chapitre traitant de la solidarité : On y voit alors une photo montrant un enfant d'une dizaine d'années aidant une personne âgée (peut-être sa grand-mère) à se promener, une représentation d'affiche de campagne pour lutter contre l'isolement des personnes âgées (éducation civique, 5ème Hatier).

Toutefois, certaines photos, comme celle d'un marché au Japon (SVT 4ème Nathan, mettent en scène des seniors au travail. En voulant illustrer une caractéristique du Japon par une scène de la vie ordinaire, les auteurs présentent ici un senior au travail, comme nous en trouvons également dans le commerce en France. Cependant, en termes d'identification de l'élève à la situation, il est fort probable que la mise à distance interculturelle, favorise moins le développement d'une identité sociale pour autrui positive à l'égard des seniors de la société française.

Seniors fragiles / besoin d'assistance

Le contexte le plus flagrant dans lequel apparaissent des seniors est la maladie et les dégénérescences du corps. Les seniors sont montrés malades, ayant des difficultés pour se déplacer, nécessitant des aides pour les soins, les repas. Ils sont notamment présents dans les chapitres d'éducation civique de 5ème (Hatier) traitant de la solidarité, du mécanisme de finance des retraites.

Seniors dans des contextes propres à leur classe d'âge

Dans le même ordre d'idée, les seniors sont représentés dans des contextes qui leur sont spécifiques. Par exemple, une photo (histoire géographie, 4ème, Hatier) montre des retraités sur un banc près de la plage, en insistant bien dans le titre de la photo : « *des retraités à Nice* » ! Ici, c'est le rôle inactif du senior qui est mis en avant, ils meublent le temps libre qu'ils ont à disposition.

Une illustration toutefois retient notre attention dans un manuel d'anglais (2nd Hatier) : trois personnages sont représentés, un super - héro, un sportif de haut niveau et un senior, ancien combattant avec des décorations militaires. Au dessus des deux premiers sont notés « *héro ?* » et au dessus du senior est noté « *héro* ». Cette

illustration permet alors de montrer que, dans un monde occidental où les enfants sont bercés par les superproductions télévisuelles et cinématographiques, les vrais héros sont les seniors qui ont combattus pour la liberté (première et deuxième guerre mondiale) et peut-être pas ceux vus à travers un écran.

Seniors comparés aux jeunes

Les seniors apparaissent également dans les manuels de biologie (3ème Bordas) pour montrer les différences physiques par rapport aux jeunes, comme les besoins énergétiques du corps selon l'âge et le genre. Dans ce contexte, c'est l'aspect biologique qui est mis en avant, il s'agit plus de montrer l'évolution du corps humain que de montrer des seniors.

Seniors ayant un rôle négatif

Dans certaines illustrations, les seniors sont porteurs d'un rôle négatif. Ainsi, un livre de 6ème voulant illustrer le conte « Hansel et Gretel » montre un senior dans le rôle de la sorcière. Dans un contexte aussi spécifique qu'un conte, sur lequel les auteurs n'ont pas de marges de liberté, ce type de stéréotype est inévitable. Il est toutefois indispensable de veiller à contrebalancer ces stéréotypes afin de ne pas les laisser s'installer dans les représentations qu'ont les élèves des seniors.

Seniors présents par hasard

Enfin, nous observons que des seniors apparaissent « par hasard », au détour d'une illustration représentant une foule, et parfois on aperçoit un senior, souvent en regardant attentivement.

10.2.3.3 Les contextes dans lesquels les seniors sont absents

En analysant les illustrations des manuels, nous avons constaté que les seniors apparaissaient dans des contextes particuliers, confirmant ainsi l'image négative qu'en ont les enfants. Certains des contextes évoqués, comme la maladie, sont importants à présenter dans certains chapitres, comme la solidarité. Le risque que les élèves n'associent les seniors qu'à la maladie se trouve renforcé si les seniors ne sont pas présentés dans d'autres situations. Pas seulement des situations opposées, mais aussi des situations neutres.

Ainsi, présenter un senior effectuant un travail de bureau permettrait de réduire l'écart entre les deux types d'activités observées : peu valorisées ou au contraire très valorisées. De plus, une activité de bureau permettrait de montrer un senior en interaction avec de nouvelles technologies (ordinateur, téléphone portable), ce qui n'est apparu dans aucune illustration.

De la même manière, présenter des seniors durant une activité physique (jogging, natation) permettrait de contrebalancer les stéréotypes de seniors malades, de seniors

devant meubler du temps libre. Les présenter dans des activités plus extrêmes contrebalancerait leur aspect fragile.

10.2.4 Perspectives d'amélioration de la situation

Pour les enseignants et associations interrogés, ainsi que d'après nos analyses, améliorer les représentations des seniors dans les manuels passe par une augmentation de leur présence, dans des contextes positifs, plus actifs, comme réservoir d'expérience pour la société et les entreprises.

Il nous semblerait également intéressant de montrer des seniors dans des domaines contre stéréotypés : en interaction avec des technologies (ordinateur, console de jeux, téléphone portable), au travail ou ayant des activités qui semblent réservées aux plus « jeunes » (jogging, assistant à des cours à l'université), ou tout simplement dans des activités de la vie quotidienne sans lien avec l'âge..

Il faudrait également prêter une attention particulière aux contextes d'apparition des seniors, comme cette photo évoquée précédemment présentant des seniors assis regardant la mer avec en titre « *des retraités à Nice* ». Ce type d'illustration ne devrait simplement pas apparaître dans les manuels, elle véhicule fortement des stéréotypes envers les seniors.

Ainsi, un manuel de physique – chimie pourrait illustrer une expérience en mettant en scène une équipe de chercheurs comprenant des seniors et des non seniors. Les manuels de communication en secrétariat pourraient proposer des CV de seniors dans leur chapitre traitant de la recherche d'emploi. Le chapitre d'éducation civique sur le fonctionnement de la sécurité sociale pourrait montrer des jeunes pour illustrer la partie sur les frais médicaux, par exemple un enfant avec une jambe dans le plâtre. Bien sur, les chapitres sur la discrimination devraient également évoquer les discriminations à l'embauche dont souffrent les seniors.

Nous n'avons pas eu la possibilité, faute de temps, d'étudier les textes des manuels. En effet, certains textes pourraient contenir des stéréotypes. Par exemple, en français, le poème de Ronsard « mignonne allons voir si la rose » est étudié par tous les élèves. Toutefois, ce texte véhicule une image somme toute très négative des seniors. Il serait intéressant de pouvoir mesurer combien de textes proposés aux élèves présentent ce type de stéréotypes, et chercher d'autres textes présentant une image plus positive des seniors pour contrebalancer ces stéréotypes.

Il est logique que pour intéresser les élèves au contenu des manuels ces derniers privilégient les illustrations mettant en scène des personnages les plus jeunes possible (compte tenu du contexte). Mais cela se fait au détriment de l'image des seniors

Pour résumer :

Les représentations que se font les entreprises et même les enfants des seniors relèvent plutôt d'une image négative. Cette image négative semble persister dans les manuels où ils sont présentés dans des contextes très stéréotypés : problèmes de santé, isolement, déficiences physiques. Ces stéréotypes ne sont pas contrebalancés par une image plus positive des seniors. A l'inverse, des personnes

célèbres seront présentées dans un contexte professionnel « éternel », où ils apparaitraient dans des situations de moindre identification pour les élèves.
Diversifier les contextes d'apparition des seniors nous semble une base de réflexion pour améliorer les stéréotypes de cette population. La suite des résultats permettra de préciser ces recommandations.D'autres études, centrées sur les spécificités des différents manuels, permettraient de fournir des recommandations plus spécifiques à chaque matière, et même selon les années, de manière à respecter les programmes au plus près.

Bibliographie

Amadieu J.-F., (2005) (2002) *Le poids des apparences*, Paris, Odile Jacob.

Breininger, J., Lainenverber, A., Wittmer, A. (2007) www.travailler à50ans.fr, dossier de L2, Université Paul Verlaine Metz

Conférence nationale sur l'emploi des seniors (juin 2006) Plan national d'action concertée pour l'emploi des seniors 2006-2010

Corner, L., Brittain, K., Bond, J. (2007) Social aspects of ageing, Psychiatry, 6 (12) 480-483

Furunes, T., Mykleton, R.J. (2007) Why diversity management fails : Metaphor analyses unveil manager attitudes, Human relation, 26, 974-990

Kaeter, M., (1995) Age-old myths. Training, 32 (1), 61–66.

Isaac, L.W., Bearison, D.J. (1986) The development of children's prejudice against the aged, International Journal of Aging and Human Development, 23 (3), 175-194

Perry, E.L., Finkelstein, L.M. (1999) Toward a broader view of age discrimination in employment – related decisions : a joint consideration of organizational factors and cognitive processes, Human Resource Management Review, 9, 1, 21-49

Robinson, T., Callister, M., Magoffin, D., Moore, J. (2007) The protrayal of older in Disney animated films, Journal of aging studies, 21, 203-213

Williams, A., Ylänne, V., Wadleigh, P.M. (2007) Selling the "Elixir of Life" : images of the elderly in an Olivio advertising campaign, Journal of aging studies, 21, 1-21

11. LES ÉDITEURS ET LA GESTION DE LA DIVERSITÉ

Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner

Ce dernier chapitre tente de répondre à la question de l'évitement de la présence de stéréotypes dans la conception des manuels scolaires à partir de travaux consacrés à la gestion de la diversité. Une enquête menée auprès des principales maisons d'édition confrontera cette perspective théorique à la réalité du quotidien de l'éditeur et à ses attentes dans ce domaine.

Dans les six chapitres précédents, nous avons observé, à l'aide de la grille d'analyse spécialement élaborée pour cette étude (le MODEL : modèle d'ouverture à la diversité et à l'égalité dans les livres), la présence de stéréotypes dans les manuels scolaires pour cinq critères de discrimination. Arrivés à ce stade de la recherche, une question s'impose alors : comment une organisation, comme une maison d'édition, peut-elle concevoir et diffuser des produits porteurs de stéréotypes ? Ou encore, comment les éditeurs peuvent-ils s'organiser pour éviter de produire des stéréotypes ? Les travaux gestion de la diversité peuvent nous aider à répondre à ces questions.

11.1. ÉDITER DES MANUELS SCOLAIRES EN ADOPTANT UNE POLITIQUE DE GESTION DE LA DIVERSITÉ

L'édition du manuel scolaire constitue une activité de production et commerciale spécifique liant la maison d'édition à l'éducation nationale, ses responsables de programmes et ses enseignants, en vue de favoriser les apprentissages des utilisateurs finaux, à savoir les élèves. En dépit de cette spécificité, la maison d'édition n'en demeure pas moins une entreprise responsable de la conception d'un produit dont la qualité dépend de la gestion des acteurs de la chaîne de fabrication. Le facteur de qualité auquel nous nous limiterons bien entendu ici touche à la représentation des groupes composant la société française et les stéréotypes les concernant. Ce facteur est particulièrement bien décrit depuis quelques années en sciences de gestion. Nous allons proposer une brève revue de quelques uns des travaux concernés avant d'envisager leur application au secteur de l'édition des manuels scolaires.

11.1.1. La gestion de la diversité unicritère ou multicritère

La notion de diversité est de plus en plus présente dans les sphères politiques, académiques ou encore médiatiques de la société française. Elle peut se réduire à des types de diversité bien précis, comme la diversité culturelle renvoyant à l'hétérogénéité des identités sociales et culturelles des individus vivant dans une région ou travaillant dans une organisation donnée, selon la définition de Cox (2001) ou encore au genre qui constitue, en France, une approche privilégiée de la diversité en entreprise (Landrieux-Kartochian, 2007). Ces conceptions unicritères de la diversité peuvent être complétées par des définitions plus ''englobantes'' ou multicritères touchant à d'autres motifs de discrimination, comme l'âge, le handicap ou encore l'orientation sexuelle.
Dans cette perspective, nous pouvons évoquer Point (2007, p 235-236) pour qui *« la diversité désigne l'ensemble des différences individuelles dans un groupe, que celles-ci soient visibles (race, ethnie, sexe, handicap, etc…) ou moins perceptibles (affiliation politique, orientation sexuelle, valeurs, croyances, personnalités, comportements ou encore le statut de l'individu dans l'organisation) »* (2007, p.235).
Au regard des critères prioritairement retenus dans cette étude sur les manuels scolaires, notre regard sur la gestion de la diversité portera surtout sur le le cas des femmes, des minorités visibles, des personnes en situation de handicap, des personnes homosexuelles et des seniors.

11.1.2. La gestion de la diversité et les programmes de lutte pour l'égalité

La notion de gestion de la diversité est une préoccupation récente et les publications qui lui sont consacrées sont déjà nombreuses. Sa conception n'est pas encore très bien stabilisée dans la littérature mais la plupart des auteurs situent l'émergence de cette notion dans les années 90 aux Etats-Unis en réaction aux limites des programmes d'égalité professionnelle qui n'avaient pas apportés les résultats escomptés (Bender, 2007 ; Edelman, L. et Fuller, S. , 2001 ; Kelly et Dobbin, 1998).
La gestion de la diversité tire donc son origine des programmes de lutte contre les discriminations, plus particulièrement dans le domaine de l'accès à l'emploi et à destination des femmes et des minorités visibles. Dans les pays anglo-saxons où de telles mesures ont été prises, Bender rapporte plusieurs travaux justifiant l'intérêt de ces programmes pour redresser numériquement certains déséquilibres dans un premier temps mais conduisant à certaines dérives ou finissant par produire des effets pervers dans la durée. De plus, la plupart de ces programmes cherchent simplement à gommer les différences entre les groupes mais ils n'ont pas l'ambition de changer les comportements ou les représentations des membres des groupes dominants.
La gestion de la diversité s'inscrit dans cette volonté éthique de représentativité des groupes et son émergence est donc due non seulement aux limites des mesures précédentes mais aussi aux intérêts, en particulier économiques, qu'en retirent les entreprises. En revanche, elle peut dans certains cas n'être qu'une coquille vide ou

encore renforcer les stéréotypes et les conflits intergroupes. Pour toutes ces raisons, Bender préconise des approches mixtes, où les politiques de gestion de la diversité ne perdent pas de vue la notion d'égalité. Dans tous les cas, leur mise en place nécessite une forte implication de l'organisation et un suivi de ces mesures dans le temps.

11.1.3. Les intérêts de la gestion de la diversité

Ely et Thomas (1996, 2001) ont identifié trois raisons conduisant les entreprises à s'intéresser à la gestion de la diversité :
- un intérêt juridique de mise en conformité
- un intérêt économique associé à la dimension commerciale
- un intérêt stratégique en termes de ressources humaines tourné vers la recherche de performance

Le régime libéral dont bénéficie depuis plus d'un siècle l'édition scolaire française (Choppin, 1992) conduit à identifier les maisons d'édition comme des entreprises à part entière où la question de la gestion de la diversité mérite d'être posée surtout dans le contexte de cette étude. Elles peuvent, comme le précisent Ely et Thomas, se sentir concernées pour se conformer aux lois antidiscriminatoires en termes de gestion du personnel. Plus directement en lien avec notre objet d'étude, elles peuvent aussi s'y intéresser au regard des prescriptions exigées par les programmes scolaires et les décrets en vigueur explicitement tournés vers les notions de diversité, d'égalité ou encore de discrimination. Cependant, au regard du niveau de contrainte actuel des contenus des programmes et des décrets en vigueur, en matière de non discrimination, d'égalité des chances ou encore de diversité, l'intérêt juridique reste faible dès lors que l'on s'éloigne de la conception des manuels d'éducation, civique, juridique et sociale. De ce point de vue, le niveau actuel d'exigences en termes juridiques ne semble donc pas une raison susceptible d'amener les éditeurs à se soucier davantage de la diversité dans les manuels scolaires.

En revanche, les éditeurs peuvent s'intéresser à la gestion de la diversité en cherchant à s'adresser, pour chaque ouvrage, à la diversité des utilisateurs de manuels scolaires. Cette conception nous rapproche de sa dimension commerciale décrite par Barth (2007) dans le cadre des forces de vente. Dans cette perspective, la gestion de la diversité peut prendre différentes formes le long d'un continuum défini par deux situations extrêmes :
- la diversité est introduite de façon superficielle et uniquement à des fins marketing,
- dans le cadre du marketing communautaire, la diversité se limite à la prise en compte de groupes très ciblés.

Les manuels scolaires sont conçus pour être utilisés par un public très ciblé en termes de profession et d'âge (des enseignants et des élèves) mais la diversité dont ces ouvrages sont porteurs dépasse ces deux critères. Les éditeurs peuvent donc rechercher entre ces deux positions à commercialiser un produit unique (à titre d'exemple, le manuel de mathématiques de la troisième doit s'adresser à tous les élèves des établissements scolaires français) dans le plus grand respect de la

diversité du territoire national et des sociétés actuelles. Dans ce cas de figure, la sensibilité des enseignants à l'égard de cette question, au regard des autres critères de choix à partir desquels ils décident d'un ouvrage pour leurs classes, serait alors déterminante d'un point de vue économique pour les maisons d'édition.

Le troisième intérêt affecte plus directement, en profondeur et dans la durée l'ensemble de l'organisation en vue de la rendre plus performante. Les travaux en gestion de la diversité décrivent alors des pratiques en ressources humaines (recrutement, intégration, évaluation, rémunération, formation, gestion des carrières, environnement de travail) visant à diversifier la main d'œuvre. Cependant, dans le cadre particulier de ce travail sur les mécanismes pouvant conduire les éditeurs à produire des stéréotypes dans les manuels scolaires, la commande qui nous a été fixée ne porte pas sur une analyse organisationnelle des maisons d'édition. Il s'agit de proposer, au regard de la spécificité de l'édition des manuels scolaires, des pistes de réflexion susceptibles d'aider ces entreprises à concevoir des produits où la représentation de la diversité est irréprochable. Par conséquent, la diversité de la main d'œuvre dont il est question ici concerne l'ensemble des acteurs qui interviennent dans la conception des manuels scolaires, le personnel de la maison d'édition en charge de la réalisation du manuel mais également les auteurs retenus pour chaque ouvrage. La diversité dont ils sont porteurs et leur niveau d'expertise dans ce domaine affectera la façon dont la diversité sera représentée dans les manuels scolaires. Il convient donc de s'intéresser à ces acteurs.

11.1.4. Politiques de gestion de la diversité dans la conception des manuels scolaires

La prise en compte de la diversité tout au long de la chaîne des acteurs impliqués dans la conception des manuels scolaires peut être observée à partir des politiques de gestion de la diversité mises en œuvre dans les maisons d'édition. Contrairement à d'autres secteurs d'activités, celui de l'édition scolaire pourrait être plus réservé ou se sentir moins concerné par la gestion de la diversité. En effet, comparativement aux sites Internet des grandes entreprises européennes (Point, 2007, op. cit.) qui communiquent sur leur conception de la diversité, les pages de présentation des principaux éditeurs français de manuels scolaires[211] n'évoquent pas ce terme (ni celui de discrimination, de stéréotype ou encore d'égalité). La spécificité de l'édition des manuels scolaires, comparativement à d'autres secteurs de l'économie, serait-elle une raison suffisante pour écarter les maisons d'édition des intérêts des politiques de gestion de la diversité ? La conception des manuels scolaires ne peut-elle pas tirer des avantages d'une mise en œuvre des politiques de gestion de la diversité en vue d'éradiquer les stéréotypes des manuels scolaires ? Les éditeurs ne peuvent-ils pas s'inspirer des dispositifs et des outils développés en gestion de la diversité pour les aider dans cette tâche ?

---

[211] La liste de ces éditeurs est celle des responsables des maisons d'édition contactés dans le cadre de l'enquête décrite plus loin. Les sites de ces maisons d'édition ont été consultés en juillet 2008.

Pour répondre à ces questions, nous nous sommes inspirés de réflexions issues de certaines entreprises appliquant des politiques de gestion de la diversité que nous avons adapté à la spécificité de l'édition des manuels scolaires en France. Le tableau ci-dessous constitue la réponse théorique à ces interrogations. Il sera confronté à la réalité du quotidien des maisons d'édition grâce à l'enquête réalisée auprès de plusieurs responsables d'édition. Il constitue une adaptation du schéma proposé par la revue IMS-entreprendre (décembre 2004) à destination des entreprises afin de les inviter à favoriser la diversité.

Tableau 11.1.4 : Politiques de gestion de la diversité dans la conception des manuels scolaires.

Non discrimination → Diversité	Politique pro-active	**Accroître la performance de la maison d'édition** : développer une capacité d'innovation dans le domaine de la gestion de la diversité, mieux comprendre les attentes de la diversité des utilisateurs de manuels, développer de nouveaux produits spécialisés dans ce domaine, avoir une cellule de veille en gestion de la diversité, développer des outils d'autoévaluation de la prise en compte de la diversité dans les manuels	Du risque à l'opportunité
		Optimiser la gestion des ressources humaines : s'entourer de collaborateurs et faire appel à des experts impliqués dans la lutte contre les discriminations, le traitement de l'égalité et la promotion de la diversité de façon systématique dans la conception de tous les ouvrages	
	Attitude défensive	**Faire la preuve de son engagement dans la lutte contre les stéréotypes et les discriminations**, par exemple en affichant un logo du type ''égalité et diversité'' sur les couvertures des manuels, au même titre que certains éditeurs le font déjà à propos de la protection de l'environnement	
		Prévenir le risque d'image et la perte de réputation, par exemple en ayant au moins un ouvrage, avec au moins un bon exemple de contre stéréotype, si possible en couverture	
		Se contenter de suivre les programmes.	

Ce tableau propose des stades de développement permettant aux maisons d'édition qui se reconnaissent dans les strates inférieures, de passer d'une attitude défensive à l'égard de la prise en compte de l'éradication des stéréotypes et du traitement de la discrimination dans les manuels scolaires, à une attitude proactive tournée vers la gestion de la diversité. Nous avons imaginé ici quelques exemples afin d'illustrer ces différents stades. Les entretiens vont nous aider à positionner les discours des responsables d'édition dans ce tableau afin de vérifier la pertinence de cette proposition, en vue des recommandations à faire aux éditeurs.

11.2. MÉTHODOLOGIE: LE DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

La série d'entretiens réalisés auprès d'éditeurs de manuels scolaires constitue la dernière étape de cette recherche. En amont de cette enquête, des entretiens réalisés auprès d'experts du monde de l'édition scolaire ont facilité la connaissance du terrain et permis de préciser le guide d'entretien. Le syndicat national de l'édition s'est chargé de l'échantillonnage en nous mettant en contact avec des responsables des principales maisons d'édition débouchant sur la réalisation de huit entretiens téléphoniques.

11.2.1. Le guide d'entretien pour évaluer le type de prise en compte des stéréotypes

Après avoir rappelé le cadre de l'étude et l'objectif de l'entretien (envisager la façon dont les stéréotypes et la discrimination sont pris en compte par les éditeurs), il était expliqué à l'interviewé que cet entretien était anonyme. L'analyse offrirait une vue d'ensemble des propos tenus sur cette question, parfois illustrés par des extraits de discours, mais le nom des maisons d'édition ou encore celui des interviewés, ne serait pas mis en relation avec des propos spécifiques.
Le guide d'entretien semi-directif comprenait trois questions principales. La première cherchait à recueillir le niveau de préoccupation ou de sensibilité des éditeurs à l'égard de la présence de stéréotypes et la dernière évaluait les attentes en vue de les éradiquer des manuels scolaires. La deuxième question occupait la plus grande partie de l'entretien : *« Pouvez-vous me parler de la façon dont vous prenez en compte l'éradication des stéréotypes et le traitement de la discrimination dans la conception des manuels scolaires ?* ». Les réponses données à cette question permettaient d'observer le type de politique de gestion de la diversité pris en compte (cf. tableau 1 abordé précédemment). Les relances cherchaient à faire préciser si le niveau de préoccupation était supérieur à celui de ''*se contenter de suivre les programmes*'' et recueillaient d'éventuelles réflexions, discours, dispositifs ou encore outils mis à la disposition des différents acteurs impliqués dans la conception des manuels scolaires. Une relance portant sur la sélection des auteurs, notamment dans l'idée de composer des équipes traduisant une certaine diversité, était systématiquement posée. A la fin de l'entretien, en fonction du niveau de prise en compte de la diversité observé, des exemples étaient suggérés aux éditeurs. Ces dernières propositions permettaient d'envisager la façon dont certaines de nos recommandations avaient des chances d'être reçues par les éditeurs, en particulier quand ces derniers n'avaient pas eu l'occasion auparavant de réfléchir précisément à ce critère de qualité du manuel.

11.2.2. L'échantillon de responsables des maisons d'édition

Le syndicat national du livre (représenté dans le comité de pilotage de cette étude) nous a communiqué une liste de personnes à contacter provenant de dix maisons d'édition. Tous ces éditeurs ont répondu favorablement à notre demande de rendez-vous mais deux d'entre eux n'ont pas pu avoir lieu.
Les huit maisons d'édition retenues pour cette enquête sont donc : Belin, Bordas, Bréal, Casteilla, Didier, Hachette, Hatier et Nathan. Ces éditeurs conçoivent et diffusent des manuels scolaires, certains sont spécialisés (dans l'enseignement technique et professionnel ou encore dans celui des langues), d'autres sont plus généralistes. Ces éditeurs se différencient entre eux également du point de vue de la taille (en chiffre d'affaire, en nombre de titres ou encore en personnel), du nombre d'activités (le manuel scolaire ne représente pas toujours l'activité principale), de la structure (indépendance ou filiale d'un groupe), ou encore de l'ancienneté (beaucoup d'éditeurs se présentent à partir de leur fondateur, en remontant pour certains au XVIIIème siècle alors que d'autres sont arrivés récemment sur le marché du manuel, par exemple depuis 1999 pour le marché des collèges pour un éditeur).
Les personnes interviewées sont toutes des femmes et occupent des postes différents dans les maisons d'édition. Plusieurs sont directrices générales, d'autres sont directrices du secteur des manuels du secondaire (ou d'un secteur plus vaste couvrant celui-ci) ou encore responsables d'un secteur disciplinaire, comme les lettres ou les sciences économiques et sociales.

11.3. Résultats: analyse et interprétation des entretiens

Les huit entretiens avec les responsables d'édition ont été réalisés par téléphone, durant la semaine du 7 au 11 juillet 2008. Leur durée varie de 40 à 60 minutes et leur analyse fait ressortir huit thèmes principaux:
- la diversité n'est pas une priorité mais sa prise en considération varie d'une responsable à l'autre
- les dispositifs de gestion de la diversité existants sont subjectifs
- la diversité dans les équipes d'auteurs est très souvent le fruit du hasard
- les femmes, et dans une moindre mesure les minorités visibles, font l'objet d'une certaine vigilance
- la prise en compte des autres critères de discrimination se limite aux prescriptions des programmes et parfois à l'évitement pour l'homosexualité
- les attentes dans ce domaine traduisent une volonté d'évoluer avec les principaux acteurs du monde de l'enseignement

11.3.1. La diversité n'est pas une priorité mais sa prise en considération varie d'une responsable à l'autre

La majorité des interviewées se disent sensibles à ces questions mais toutes affirment que la prise en compte des stéréotypes dans les manuels scolaires n'est pas une priorité, allant dans un cas jusqu'à dire : « *c'est très périphérique, c'est pas notre préoccupation première* ». En fait, le rôle central du programme peut expliquer cette absence de préoccupation à l'égard de l'éradication des stéréotypes *« la contrainte majeure dans la conception d'un ouvrage est le programme »* ou encore pour une autre *« le premier objectif est de répondre au programme et le second concerne les usages dans les classes, les outils attendus par les élèves et les enseignants »*. Le programme peut être vu comme celui par lequel le traitement des groupes et la façon de les représenter doit venir. Dans cette perspective, seul le renforcement des prescriptions pesant sur l'édition scolaire peut amener les éditeurs à lutter efficacement contre les stéréotypes.
Cette absence de préoccupations est parfois renforcée par un sentiment de perfection des manuels scolaires : *« les manuels scolaires tiennent leur rôle à propos de ce sujet là ; je ne vois pas ce qu'on pourrait apporter de plus »*. Dans certains cas, les enseignants constituent les garants de cette prise en compte *« le corps enseignant est assez sensibilisé à cela* » ou, à l'inverse, ils peuvent en être tenus pour responsables concernant l'utilisation qu'ils font du manuel *«on fait vraiment des efforts, les manuels scolaires sont vraiment bien faits, ils sont représentatifs, après ce sont les enseignants qui choisissent de ne pas traiter un sujet ».*
Toutefois l'absence de préoccupations n'est pas partagée ou évolue dans le discours de certaines au fil de l'entretien. Plusieurs responsables reconnaissent être non seulement très attentionnées à l'égard de la diversité mais également conscientes de la difficulté des objectifs à atteindre *« personne n'échappe à l'emprunte des stéréotypes »* ou encore *« je ne me rends pas compte si on y arrive toujours (à lutter contre les stéréotypes) ».* Les éditrices qui expriment clairement un avantage à se consacrer à l'éradication des stéréotypes avancent deux raisons principales qui vont dans le sens de l'intérêt économique de la gestion de la diversité avancé par Ely et Thomas (1996, 2001, op. cit.): le souci de l'image de l'entreprise et la recherche d'un produit qui correspond aux attentes de l'utilisateur: *« personne n'a envie de se faire montrer du doigt »* et, pour une autre, *« notre soucis est de répondre à cette diversité, c'est important qu'ils se retrouvent dans le manuel ».* La gestion de la diversité ne constitue donc pas une priorité mais elle n'est pas pour autant absente de la conception des manuels scolaires. Les explications des interviewées vont nous aider à préciser ce que les maisons d'édition mettent concrètement en œuvre pour lutter contre les stéréotypes.

11.3.2. Les dispositifs de gestion de la diversité existants sont subjectifs

Les responsables interviewées reconnaissent ne pas avoir de stratégie ou de politique en matière de gestion de la diversité. Aucun outil, programme ou encore dispositif concret développé en vue de représenter favorablement les groupes sociaux dans les

manuels n'est utilisé. Les actions les plus volontaires dans ce domaine sont, le cas de la participation d'une éditrice à un colloque sur ces questions, et de façon plus systématique, des consignes qui peuvent être données aux auteurs (ce que d'autres éditrices s'interdisent de faire), parfois reprises dans le cahier des charges : *«au début de la prise de contact avec une équipe d'auteurs, il y a des consignes : '' pensez que toutes les secrétaires ne sont pas des femmes et que tous les patrons ne sont pas des hommes (...) pensez que les livres doivent être représentatifs de la société française'' ».* Dans les premières étapes de la conception d'un manuel, les recommandations ainsi formulées aux auteurs, quand elles existent, restent le plus souvent l'expression d'un engagement plutôt personnel de la responsable et peu le fruit d'une réflexion à l'échelle de la maison d'édition.

Dans les étapes suivantes, la prise en compte de la gestion de la diversité peut prendre des formes différentes en fonction des disciplines. Une attention particulière sera portée aux ouvrages ou chapitres plus complexes (et risqués en termes de perte d'image pour l'éditeur), comme les sciences économiques et sociales ou encore l'histoire, dans un chapitre sur la colonisation par exemple. Cette attention particulière se manifeste dans le choix des photos ou encore dans les textes qui sont davantage relus par l'éditrice : *« il y a des manuels auxquels on prête plus d'attention, par exemple en histoire-géographie où nous sommes quatre à le relire mais ce sera pas le cas en mathématiques ».* Ce contrôle est moins soutenu pour des ouvrages perçus comme étant moins ''délicats'' de ce point de vue, comme en mathématiques où la plupart des responsables expriment une certaine attention quand aux choix des prénoms et croquis, afin d'éviter les stéréotypes sexistes ou négatifs à l'égard des minorités visibles. Aucun dispositif particulier, comme une comptabilisation des prénoms ou des personnages, ne semble être défendue. En français, pour une responsable de ce secteur, la question ne se pose même pas car « *il faudrait que ce soit dans le programme si on veut que les profs de français abordent cette question ».* En revanche, pour les langues, une éditrice reconnaît, non seulement que les programmes sont plus prédisposés à traiter de la diversité mais que les professeurs pourraient également y contribuer : « *les profs de langues sont peut-être moins inhibés, ils sont plus enclins à parler des phénomènes de société ».*

L'absence de politiques concrètes en matière de gestion de la diversité livrent les responsables d'édition et les auteurs à leurs propres compétences et engagements personnels dans le domaine pour concevoir des manuels ''représentatifs de la société française''. Dans cette perspective, la sélection des auteurs constitue un élément important du dispositif.

11.3.3. La diversité dans les équipes d'auteurs est très souvent le fruit du hasard

Au premier abord, les éditrices avouent ne jamais avoir recherché à introduire une certaine diversité dans les équipes lors de la sélection des auteurs : *«c'est le hasard qui fait la composition sociale des équipes d'auteurs, c'est l'idéal pédagogique de l'équipe qui compte ».* D'autres mettront en avant « *le professionnalisme et le niveau universitaire* » ou pensent introduire une certaine diversité par le territoire « *l'édition*

est parisienne et a un regard différent du provincial mais les équipes d'auteurs sont de tous horizons ».

Certaines responsables sont très catégoriques « *il n'y a pas de critères de sélection sur la base du genre, on s'en fiche complètement* », d'autres cependant sont plus hésitantes « *les équipes d'auteurs sont surtout féminines, j'aime bien les équipes mixtes mais ce n'est pas toujours possible, la mixité apporte beaucoup, sinon on perd quelque chose* ». Pour des ouvrages de langue, la diversité culturelle ou d'origine est plus courante, d'autant plus qu'une responsable dit rechercher au moins un natif de la langue dans chaque équipe d'auteurs. Dans les faits, plusieurs responsables d'édition se montrent donc non seulement ouverts à l'introduction d'une certaine diversité des équipes d'auteurs mais elles la pratiquent déjà, quand c'est possible : « *on n'a pas l'embarra du choix dans les équipes mais on pense aussi au fait que l'équipe doit représenter la société ».*

Sans être recherché, l'intérêt des équipes porteuses de diversité, se découvre parfois au détour de la conception d'un manuel. C'est le cas pour une éditrice dans le cadre de la conception d'un manuel de sciences et vie de la terre édité cette année pour répondre au programme de 2008 (il ne figure donc pas dans la liste des manuels analysés dans ce rapport). Plusieurs passages de ce manuel vont au delà des exigences du programme en termes de lutte contre les stéréotypes et cherchent à rendre compte de la diversité. Nous retiendrons parmi les nombreux exemples, le choix de deux photographies pleine page pour illustrer le titre d'un chapitre montrant des personnes noires et blanches, en interaction dans des situations banales de la vie quotidienne et inscrites dans une relation d'égalité (notamment ''la maîtrise de la reproduction'' pour un jeune couple mixte). Cette volonté d'aller au-delà du programme est également visible dans une carte sur les législations sur les procréations médicalement assistées en Europe faisant apparaître le critère de l'homosexualité. On peut citer également, l'affiche de la campagne 2007 ''tous différents, tous égaux'' initiée par le conseil de l'Europe ou encore un encadré sur ''qu'est-ce qu'une discrimination'' avec un paragraphe consacré à la HALDE. La plupart de ces idées, plutôt originales et pertinentes au regard de ce que nous avons pu constater dans la plupart des manuels, ne découlent pas d'une politique en gestion de la diversité mise en place par la maison d'édition. Pour cette responsable, ces idées s'expliquent par la proximité entretenue par certains auteurs avec la question des discriminations et de la diversité. L'intérêt de cette caractéristique n'avait pas été perçu jusqu'ici et le hasard, pour ce manuel, a plutôt bien fait les choses.

11.3.4. Les femmes, et dans une moindre mesure les minorités visibles, font l'objet d'une certaine vigilance

La gestion de la diversité naissante dans la conception des manuels scolaires n'a pas encore atteint le stade de la prise en compte multicritères. Les femmes, et dans une moindre mesure les minorités visibles, sont les critères les plus souvent considérés pour respecter la diversité dans les manuels scolaires, pour les éditrices les plus préoccupées par ces questions: « *on fait surtout attention aux femmes et aux minorités visibles et ça commence avec les seniors qui commencent à être un sujet,*

comme les personnes handicapées ». Les femmes et, plus récemment les minorités visibles, constituent des ''sujets de société'' ; quant aux seniors et aux personnes en situation de handicap, ils pourraient le devenir. Cette vigilance accrue pour ces critères dépend de l'importance que la société lui donne. C'est effectivement le cas à propos de la place des femmes, notamment en direction du monde de l'édition scolaire, qui a fait l'objet de plusieurs notes et rapports (cf . chapitre 6 de ce rapport) rappelés par certaines : « *les filles dans les manuels scolaires ne sont plus cantonnées aux rôles qui leurs sont dévolus, les éditeurs ont été attentifs à ces questions ces dernières années suite aux critiques qui leur ont été faîtes* ». Le genre est effectivement apparu dans le discours de la plupart de ces responsables comme étant le critère par lequel la prise en compte de la diversité avait une chance d'émerger. Nous l'avons vu dans un extrait de discours à propos de la sélection des auteurs mais c'est aussi le cas à propos d'exemples précis d'évitement de stéréotypes : «*on fait attention de ne pas masculiniser ou féminiser des situations professionnelles* » ou encore « *parfois on cherche des femmes mais on n'en trouve pas (cas de femmes célèbres en histoire – géographie)* ». Les efforts réalisés en direction des femmes peuvent probablement aussi s'expliquer par la place qu'elles occupent dans l'édition scolaire, comme l'illustre notre échantillon de responsables et les discours justifiant cette attention plus soutenue : « *l'égalité hommes-femmes reste très présente à l'esprit ; on parle de l'égalité hommes-femmes depuis 40 ans, ça fait plus partie du vécu, c'est plus entré dans la société »* ou encore *«c'est une sensibilité personnelle, c'est plus militant que marketing ».*

11.3.5. La prise en compte des autres critères de discrimination se limite aux prescriptions des programmes et parfois à l'évitement pour l'homosexualité

La question de l'ouverture à d'autres critères ne va pas forcément de soi : *« il n'y a pas de consignes de données pour ''saupoudrer'' par rapport aux différents groupes* ». En réaction aux autres critères retenus dans cette étude, les responsables avouent ne pas s'en préoccuper au-delà de ce qui est demandé dans les programmes : «*on ne fait rien de précis par rapport à l'handicap ou aux seniors mais on fait attention aux clichés (...) mais on est à l'abri de rien* ». L'absence totale de sensibilisation explique parfois simplement ce retard que certaines maisons d'édition pourraient rattraper en s'engageant davantage dans une politique de gestion de la diversité : « *on peut mettre en avant des exercices avec des personnes handicapées ou des seniors, c'est une bonne idée mais il manque encore pour le moment de la volonté, je n'y avais pas pensé jusqu'ici* ».

Par conséquent, pour le moment, la prise en compte des personnes en situation de handicap se limite aux manuels de SVT ou encore d'éducation civique. La suggestion d'en parler davantage, au-delà des programmes et dans d'autres disciplines, interroge tout de même quelques responsables dont une qui se demande si cela correspond au désir de ces personnes qui «*souhaitent être traitées comme les autres* » illustrant ainsi la difficulté de représenter la diversité dans des situations banales de la vie quotidienne.

Les résistances à l'égard de la représentation accrue des seniors sont encore plus explicites : «*on joue sur le critère homme / femme mais pas sur l'âge*» ou pour une autre responsable «*on s'adresse aux jeunes donc on n'est pas concerné par la question des seniors* ». L'argument principal concerne la non adéquation entre le produit et sa cible : « *les élèves ont entre 10 et 18 ans et on a surtout tendance à illustrer les manuels scolaires avec des photos de jeunes* ». Il explique pourquoi les seniors sont exclus des manuels scolaires ou cantonnés aux rôles qui leurs sont dévolus dans la société quand ils ne sont pas de célèbres immortels.
Des cinq critères, comme dans l'enquête auprès des enseignants, l'homosexualité suscite les plus fortes résistances, avec toutefois d'importantes différences d'une responsable à l'autre. Deux responsables sur les huit se sont montrées très ouvertes par rapport à ce critère plus difficile à aborder que les précédents dans le cadre de l'institution scolaire : « *concernant l'homosexualité, c'est encore plus compliqué, car c'est la façon dont les enseignants s'en emparent qui est problématique (...) il y a des enseignants qui ne nous prennent pas le manuel parce qu'il parle des familles homoparentales ».* La résistance d'une partie des enseignants (probablement importante au regard de l'argument économique) conduit certains responsables d'édition à éviter ce critère, même dans des situations que nous préconisons par ailleurs dans ce rapport (cf. chapitre consacré aux personnes homosexuelles) : « *nous en tant qu'éditeur, nous avons deux impératifs : on va tout faire pour rester au plus près du programme et pour faciliter le travail de l'enseignement (...) un exercice où on va parler d'un couple, Bernard et Pierre qui vivent ensemble, ça risque de provoquer un problème en classe* ». Aux intérêts économiques, s'ajoutent des raisons idéologiques de quelques responsables explicitement fermées à ce critère, comme l'illustre ces deux derniers extraits : *« l'homosexualité relève de la vie privée donc on ne l'aborde pas »* et, de façon encore plus convaincante : « *on ne souhaite pas mettre en avant les homosexuels, on ne va pas chercher à mettre ce problème sur le devant de la scène, je tiens à le dire ».*

11.3.6. Les attentes dans ce domaine traduisent une volonté d'évoluer avec les principaux acteurs du monde de l'enseignement

La plupart des responsables d'édition avouent, d'une façon ou d'une autre, vouloir évoluer sur ces questions. Elles n'expriment pas toujours spontanément des attentes auxquelles elles n'avaient pas forcément réfléchi jusqu'ici mais toutes finissent par évoquer le rôle indispensable de l'Etat et de l'éducation nationale pour aller vers une meilleure prise en compte de la diversité.
Pour beaucoup, les programmes constituent l'élément essentiel sans lequel rien ne pourra changer : « *je n'ai pas d'attentes particulières, dans les programmes scolaires ce n'est pas spécifié clairement qu'il faut s'intéresser à cela, à l'exception d'ECJS* » ou *« si on veut que cela soit dans les manuels scolaires, passons le dans les programmes »* ou encore « *il faut une ouverture d'esprit des programmes pour aborder certains thèmes* ». A propos du français, l'une des disciplines les moins satisfaisantes en termes de représentation de la diversité, une responsable va jusqu'à

exprimer son pessimisme : «*je reconnais qu'il y a des efforts supplémentaires à faire dans les ouvrages de français mais le nouveau programme des lycées avec l'idée d'un patrimoine commun n'aidera pas à cela* ». Les responsables se voient dans l'ensemble assez peu autonomes et difficilement proactifs dans ce domaine et renvoient la plus grande part de responsabilité à l'éducation nationale et à l'Etat qui doit être le maître d'œuvre de façon à associer l'ensemble des acteurs du monde de l'enseignement : « *il faut travailler au niveau de l'éducation nationale, former les enseignants ; nous on s'efforce de refléter ce qu'on nous demande* » ou encore « *l'Etat doit mettre en place des choses concernant les discriminations au grand jour et ensuite ça aidera les éditeurs à mettre en place des choses, à en parler dans les ouvrages* ».

La solution ne semble pas résider dans la mise en place d'un organe de contrôle par l'Etat ou un organisme indépendant: « *la sensibilisation peut aider, on peut communiquer davantage mais il ne faut pas que ce soit trop injonctif* » ou encore « *dans notre pays on est libre de publier, on prend nos responsabilités* ». Les maisons ne souhaitent pas perdre la liberté de publication dont elles bénéficient dans le domaine de l'édition scolaire grâce au régime libéral en place depuis plus d'un siècle. La plupart des responsables interviewées n'expriment pas davantage le souhait de collaborer avec des organismes ou experts extérieurs qui pourraient les aider : « *la collaboration avec des spécialistes serait sans fin, ça prendrait trop de temps* » ou encore « *on n'a pas le temps de collaborer avec l'extérieur même si ça serait intelligent de faire relire les manuels par des spécialistes car la relecture interne ne suffit pas* ». La contrainte temporelle qui pèse sur la conception des manuels scolaires à chaque changement de programme ne permet pas d'introduire une nouvelle étape dans la chaîne d'édition.

Pour éviter de perdre du temps, cette collaboration peut éventuellement être envisagée avec des partenaires déjà identifiés : « *il faut avant tout des spécialistes du monde de l'éducation et pas des extérieurs* ». Pour une autre la collaboration avec des organismes extérieurs peut tout de même avoir lieu si elle s'effectue sur la base de supports concrets : « *on source les documents, on peut être amenés à collaborer avec des experts concernant l'exploitation de certains documents* ». Les ressources mises à la disposition des éditeurs par des organismes extérieurs constituent un des leviers de développement de l'expertise qui fait défaut aux maisons d'édition : « *il faudrait des documents très bien faits sur les discriminations ; des documents sur lesquels on pourrait utiliser dans les manuels scolaires*» ou encore « *il faudrait qu'on ait des billes, par exemple une liste des grandes figures féminines, un document qui pourrait être donné aux équipes d'auteurs* ». L'utilisation de ces outils constitue une des premières étapes à la mise en œuvre de politiques efficaces en gestion de la diversité dans les maisons d'édition, comme l'expriment les responsables souhaitant aller déjà un peu plus loin, en agissant directement sur les équipes d'auteurs : «*il faudrait faire des recommandations aux auteurs mais on ne le fait pas assez* » ou encore en se formant à ces questions : « *il faudrait qu'on soit au courant des colloques sur ce sujet* » ou encore, de façon concrète, « *c'est le rôle du syndicat de l'édition qui pourrait organiser une journée d'information consacré à cette question* ».

DISCUSSION CONCLUSIVE

Au regard des politiques en matière de gestion de la diversité proposées (cf. tableau 11.1.4.), l'enquête réalisée auprès de responsables d'édition du manuel scolaire, permet de répondre aux deux questions de départ. D'une part, une organisation, comme une maison d'édition, peut effectivement concevoir et diffuser des produits porteurs de stéréotypes parce que la prise en compte de cette caractéristique ne constitue pas une priorité, ni dans la conception du produit, ni dans l'organisation du travail. D'autre part, les éditeurs peuvent éviter de produire des stéréotypes si le monde de l'éducation les aide à devenir proactifs en gestion de la diversité.
Parmi les huit responsables des principales maisons d'édition interviewées, une seule s'oppose à la mise en œuvre de toute forme de politique en matière de gestion de la diversité, quel que soit le critère, en se réfugiant dans un discours de privation de toutes marges de manœuvre à cause des programmes. Deux ou trois responsables se situent plutôt vers le haut du tableau en affirmant leur proactivité dans ce domaine, dans la recherche de contacts avec des experts extérieurs, voire dans la sélection des auteurs. Cependant, cette proactivité n'est pas systématique, ni dans la panoplie des outils et des dispositifs utilisés, ni dans les critères mobilisés souvent réduits au cas du genre et de l'origine. La majorité des responsables s'ouvrent à la diversité et commencent à se soucier de la prise en compte des stéréotypes, principalement pour des raisons d'image en cherchant à représenter dans les manuels la diversité de leur jeune public mais, ici aussi, le plus souvent limitée au cas des femmes et des minorités visibles. D'une façon générale, les dispositifs mis en place sont subjectifs et les pratiques restent intuitives. Un manque évident d'expertise dans la prise en compte de la diversité reste à combler.
En termes de recommandations, compte tenu de l'importance de la soumission des éditeurs aux programmes, le premier des trois intérêts soulevés par Ely et Thomas (1996, 2001), la raison juridique ou prescriptive apparaît comme le point de départ à privilégier. La plupart des responsables avouent attendre de voir les programmes évoluer pour réagir. De plus, si elle est effective, cette évolution peut être suivie par celle du corps enseignants, rendant ces derniers à la fois plus experts pour concevoir des manuels davantage respectueux de la diversité mais aussi plus compétents pour les utiliser en classe, notamment à propos des critères plus délicats comme l'homosexualité. L'intérêt économique ou commercial, déjà présent dans le discours de la plupart des responsables, pourrait alors contribuer ensuite à l'essor d'une prise en compte accrue et systématique, au-delà de la prescription des programmes. En effet, la recherche de supports de cours pertinents pour aider les enseignants à traiter, avec davantage de compétences la diversité, est susceptible de les amener à sélectionner des ouvrages sur la base de cette caractéristique qu'ils mobilisent peu jusqu'ici. Enfin, l'intérêt stratégique, plus directement lié aux ressources humaines, constitue le principal objectif à atteindre pour combler le manque évident d'expertise dans la prise en compte de la diversité. Cet intérêt repose sur l'hypothèse vérifiée dans cette enquête, consistant à envisager la diversité d'une équipe de concepteurs à l'image de la diversité qu'ils représentent dans l'ouvrage. Cette diversité n'est pas

simplement portée par l'équipe. Cette condition est nécessaire mais pas suffisante. L'importance de la présence des femmes dans l'édition du manuel scolaire, au regard des analyses que nous avons réalisées, montre effectivement que la diversification de la main d'œuvre contribue à une amélioration de la représentation mais qu'elle n'est pas suffisante. Il faut également professionnaliser la prise en compte de la diversité, développer des compétences en interne et s'entourer d'experts dans ce domaine. Il ne s'agit pas d'ajouter des étapes dans la production d'un ouvrage mais d'imaginer une organisation de l'activité de conception différemment, de la sélection des auteurs et des consignes qui leurs sont données, jusqu'à la commercialisation et la communication liée à la sortie d'un ouvrage respectueux de la diversité, en passant par les ressources qui seront mises à leur disposition. Le désir d'outils ou encore d'informations, voire de collaboration avec des experts, exprimés par plusieurs responsables d'édition doit être entendu et renforcé. Ce dernier et plus important intérêt ne sera pas perçu par les maisons d'édition si le monde de l'enseignement ne crée pas les conditions pour que les éditeurs deviennent proactifs sur ces questions. Ils n'ont aucun intérêt, ni prescriptif, ni commercial, ni stratégique, à le devenir, s'ils sont seuls à s'inscrire dans cette démarche de changement.

Pour résumer:

Ce dernier chapitre aborde le point de vue des éditeurs. L'angle théorique retenu est celui de la gestion de la diversité et d'une grille d'analyse des principales politiques à mettre en oeuvre dans ce domaine pour obtenir des manuels scolaires exemplaires à propos de la représentation de la diversité de la société française. Huit entretiens réalisés avec des responsables des principales maisons d'édition font ressortir six thèmes principaux:

- *la diversité n'est pas une priorité mais sa prise en considération varie d'une responsable à l'autre*
- *les dispositifs de gestion de la diversité existants sont subjectifs*
- *la diversité dans les équipes d'auteurs est très souvent le fruit du hasard*
- *les femmes, et dans une moindre mesure les minorités visibles, font l'objet d'une certaine vigilance*
- *la prise en compte des autres critères de discrimination se limite aux prescriptions des programmes et parfois à l'évitement pour l'homosexualité*
- *les attentes dans ce domaine traduisent une volonté d'évoluer avec les principaux acteurs du monde de l'enseignement.*

Cette enquête dresse le constat d'un manque évident d'expertise chez les éditeurs dans la prise en compte de la diversité lors la conception des manuels scolaires. Ils sont vigilants à l'égard de la présence des stéréotypes mais pas suffisamment outillés pour les éradiquer. Les bonnes intentions et l'intuition ne suffisent pas. Plusieurs responsables expriment un intérêt pour devenir plus compétents dans ce domaine mais le levier principal de ce changement réside dans l'évolution des programmes qui amènera l'ensemble des acteurs à véritablement s'engager sur ces questions.

BIBLIOGRAPHIE

Barth, I. (2007). Enjeux et limites du management de la diversité dans le cadre des forces de ventes. In I. Barth et C. Falcoz (dir.) *La management de la diversité*. Paris : L'Harmattan. (pp.153-174).

Bender, A.F. (2007.) L'approche diversité dans les pays anglo-saxons. In I. Barth et C. Falcoz (dir.) *La management de la diversité*. Paris : L'Harmattan. (pp.215-232).

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité.* Paris : Hachette éducation.

Cox, T.H. (2001). Creating the Multicultural Organizations. San Francisco : Jossey-Bass.

Edelman, L.B ;, Fuller, S. R. (2001.) Diversity rhetoric and the managerialization of low. *American Journal of sociology*, 106 (6). (pp. 1589-1641).

Ely et Thomas (1996.) Making Differences Matter : A New Paradigm for Managing Diversity. *Harvard Business Review*, vol. septembre – octobre, 79-90.

Ely et Thomas (2001.) Cultural Diversity at Work : The effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, vol.46, 229-273.
Kelly, E. ; Dobbin, F. (1998.) Hox affirmative action became diversity management, employer response to antidiscrimination law, 1931-1996. *American Behavioral Scientist*, 41(7). (pp.960-984).
Landrieux-Kartochian, S. (2007.) Quel business case pour la féminisation des entreprises. In I. Barth et C. Falcoz (dir.) *La management de la diversité*. Paris : L'Harmattan. (pp.131-151).
Point (2007). La diversité des définitions de la diversité. In I. Barth et C. Falcoz (dir.) *La management de la diversité*. Paris : L'Harmattan. (pp.233 -256).

CONCLUSION

Pascal Tisserant et Anne-Lorraine Wagner

Dans cette étude commandée par la HALDE nous avons poursuivi deux objectifs de recherche:

1) *''l'identification du* ***traitement de la question de l'égalité et des discriminations*** *dans les manuels scolaires d'éducation civique''*

2) *''le* ***repérage et la représentation des stéréotypes dans les manuels scolaires*** *(d'autres disciplines) référant aux critères de discriminations qui relèvent du domaine de compétence de la HALDE''* .

Une approche juridique de la discrimination et de l'égalité dans les manuels scolaires, complétée par une approche cognitive de l'exclusion dans l'accès à l'information sur la discrimination ont tenté de répondre au premier objectif. La notion de discrimination étant présente uniquement dans les programmes de 5ème et les éditeurs étant peu tournés vers ce marché, l'analyse des données a porté sur les cinq manuels (dont un cahier d'exercice) existant. Elle a pu être néanmoins ponctuellement complétée par des éléments retirés des analyses psychosociales, menées dans le cadre du deuxième objectif de cette étude.

Les réponses apportées au premier objectif de l'étude

Après avoir justifié le lien entre le principe d'égalité et celui de non discrimination, l'approche juridique insiste sur la prohibition de la discrimination. La non-discrimination est un enjeu éducatif politiquement encouragé, du plan international au plan national, il paraît donc naturel qu'elle soit enseignée à l'école. On peut tout de même regretter sa présence très discrète dans les programmes scolaires. D'une part, cette présence limitée, restreint considérablement son évocation sur les sept années de l'enseignement secondaire à quelques pages dans de rares manuels, inutilisés dans la plupart des cas par les enseignants. D'autre part, elle freine l'enthousiasme des éditeurs à l'égard des manuels et de la place qu'ils consacrent à cette notion. Quand ils en ont la possibilité, les enseignants se tournent donc vers d'autres supports et certains expriment des attentes pour les aider à aborder cette notion d'une façon générale mais aussi de façon plus spécifique à propos de critères de discrimination plus ciblés.

L'analyse juridique des manuels d'éducation civique existants invite à respecter les principes de liberté et de neutralité des éditeurs, à améliorer la lisibilité des notions abordées. Si les définitions données de la notion de discrimination sont, dans l'ensemble, satisfaisantes (elles rendent compte de la rupture d'égalité qu'elle constitue), on peut regretter que les liens entre principe d'égalité et discrimination ne soient pas toujours clairs et pertinents ou encore donnent lieu à des confusions d'ordre purement juridique. Cette analyse encourage également à l'intégration des dispositions du Code pénal sanctionnant toute distinction illégitime au sein des manuels d'éducation civique. Il s'agit de faire apparaître très clairement que la

discrimination est pénalement sanctionnée. Enfin, il paraît important que soit mentionnée l'existence de la HALDE en précisant ses rôles et mode de saisine. La constitution d'une instance collective, du type ''comité de vigilance'', chargée d'assurer un suivi des contenus des manuels relativement à la lutte contre les discriminations serait une piste à explorer. Cet organe reflèterait les différentes institutions concernées par la question et assurerait un contrôle du contenu des manuels relativement aux principes d'égalité et de non-discrimination. Cette instance pourrait dès lors publier un rapport annuel présentant ses observations, ce qui participerait, à notre sens, à une prise de conscience collective des acteurs concernés

L'analyse cognitive a exploré la façon dont la discrimination est abordée d'un point de vue cognitif, pour montrer comment la structuration de l'information des manuels et de leur contenu peut avoir une influence sur la nature et la qualité de la représentation mentale élaborée par l'élève à propos des thématiques traitées.

L'analyse comparative de cinq manuels fait ressortir des différences importantes entre les manuels, portant sur les structures d'accès et sur l'information véhiculée, à tel point, qu'on ne trouve pratiquement aucune information de nature conceptuelle qui soit commune aux différents manuels dans les rubriques « vocabulaire » et « index ».

Par ailleurs, leur conception minimaliste de l'information et le modèle sous-jacent de traitement de l'information basé sur le multimédia, conduit à des modes de présentation des documents qui manquent d'homogénéité et des repères ne facilitant pas une « utilisabilité » correcte de ces supports didactiques afin que ceux-ci soient utilisés de manière autonome par les élèves.

La conception des manuels, qui se rapproche de plus un plus du modèle de « cahier d'exercices », leur fait perdre leur fonction de référence du savoir. Si l'on peut faire l'hypothèse que les élèves issus de milieux socio-économiquement et culturellement favorisés peuvent compléter les lacunes de ces manuels par d'autres médias, on peut également supposer que les élèves les plus démunis ne pouvant pas bénéficier d'autres supports techniques et humains sont exclus dans l'accès à l'information, et pourraient par conséquent rencontrer des difficultés d'apprentissage.

La conception des manuels actuels, basée sur une approche des pédagogies dites « actives et socioconstructivistes », n'est pas incompatible avec des approches plus structuralistes de l'information. C'est vers une perspective d'intégration de ces deux approches que devrait s'orienter, selon Peyser, Gerard et Roegiers (2006), la recherche future sur la conception des manuels.

Les résultats de cette recherche devraient permettre d'approfondir la réflexion quant à la nécessité de définir, sans être directifs, un socle commun conceptuel du contenu des manuels, et à d'autres formats de présentation de l'information qui implémenteraient des stratégies de traitement de l'information efficaces et qui faciliteraient un usage du manuel autonome de la part de l'élève. Ces recommandations s'adressent non seulement au traitement de la discrimination dans les manuels d'éducation civique mais il paraît pertinent d'envisager leur transposition à d'autres concepts pour d'autres manuels. En effet, au regard des résultats de l'axe psychosocial, cette réflexion pourrait s'appliquer, par exemple, aux

notions d'intégration, de religion, de sexualité ou encore de vieillesse dans les manuels concernés par ces questions.

Les réponses apportées au second objectif de l'étude

L'approche psycho-sociologique a répondu au second objectif en s'intéressant à toutes les disciplines du collège et du lycée, en enseignement général et professionnel, avec une attention plus particulière concernant les manuels d'éducation civique ou ECJS (éducation civique juridique et sociale), mais également histoire et géographie, sciences économiques et sociales, français, anglais, SVT (sciences de la vie et de la terre) et mathématiques. Le repérage des stéréotypes dans les manuels de ces différentes disciplines s'est effectué au regard de plusieurs critères de discrimination relevant du domaine de compétence de la HALDE. Une attention particulière a été portée au genre (et plus précisément les femmes), à l'origine ou encore à l'appartenance vraie ou supposée à une ethnie, une nation ou une race (nous avons justifié le choix du cas des « minorités visibles »), à l'âge (et plus particulièrement les seniors), au handicap et à l'orientation sexuelle (en nous intéressant principalement à l'homosexualité).

Un sondage réalisé auprès de 1000 établissements scolaires répartis dans toutes les académies, a permis d'établir une liste des manuels utilisés afin de constituer un échantillon à analyser à l'aide de grilles spécialement élaborées pour cette étude. A ce stade de la recherche, 29 manuels auront été soumis principalement à trois grilles d'analyse, dont une portant sur plus de 3000 illustrations. Une série d'entretiens menés auprès d'élèves puis d'enseignants a permis d'élaborer un questionnaire auquel plus de 190 enseignants ont répondu. Ces données ont pu être complétées grâce à la participation de professionnels d'organismes et membres d'associations dont la mission est de veiller à lutter contre les stéréotypes et les discriminations subies par les catégories sociales étudiées ici. Enfin, en complément des deux entretiens réalisés avec des experts du monde de l'édition, une enquête par entretiens auprès de responsables des principales maisons d'édition précise le cadre des mesures à mettre en oeuvre pour améliorer la représentation de la diversité dans les manuels scolaires.

De par les moyens qui nous ont été alloués, cette recherche peut s'apparenter à une recherche exploratoire qui permet d'ouvrir de nombreuses pistes en termes de recommandations et pour des recherches futures. A la faiblesse des travaux menés dans cette direction sur les manuels scolaires français, s'ajoute le caractère précurseur de cette recherche croisant cinq critères de discrimination avec plusieurs disciplines, constituant une première pour la recherche dans ce domaine. Sur le peu de temps qui nous était donné pour mener à bien ce travail, nous en avons consacré beaucoup au recensement de la littérature (mais aussi des manuels utilisés dans les établissements scolaires !), au développement d'outils d'enquête et d'analyse sur mesure et à la nécessité de convaincre des acteurs du monde de l'éducation quand à l'intérêt de participer à cette recherche pour tenter de lui donner une véritable envergure nationale.

Les conditions difficiles dans lesquelles nous avons conduit cette recherche ambitieuse nous amène à poser quelques limites aux résultats obtenus. L'adresse du

questionnaire en ligne destiné aux enseignants a très peu été relayée hors de la Lorraine et la généralisation des résultats obtenus à l'échelle du territoire national reste donc à vérifier même si cette académie est représentative du territoire national pour quelques indicateurs. Les élèves ont été consultés lors de la phase exploratoire mais une analyse beaucoup plus approfondie doit être désormais menée à leur égard, notamment en situation réelle d'utilisation du manuel, en classe et dans le cadre d'un protocole expérimental au sein d'un laboratoire d'usage.

On peut regretter également, le manque d'analyse systématique des programmes à partir desquels sont établis les manuels. L'analyse des programmes a été réalisée en fonction des objectifs et des besoins de l'étude. Elle n'avait pas pour but premier de formuler des préconisations en vue de réformer les programmes, même si nous devons constater, arrivés au terme de ce travail et comme nous l'avons justifié précédemment, que les programmes peuvent constituer un frein au développement de l'enseignement de la non discrimination, mais pourraient également, grâce à certaines réformes, devenir un levier du changement.

La place des stéréotypes dans les manuels scolaires

Au premier abord, les résultats transversaux concernant les cinq critères étudiés apparaissent globalement satisfaisants avec une évolution positive remarquée à propos du nombre de stéréotypes. Les résultats à l'échelle basée sur le MODEL (modèle d'ouverture à la diversité et à l'égalité dans les livres) enregistre un score élevé en intégrationnisme de transformation indiquant que les enseignants ont le sentiment que les manuels scolaires rendent compte des efforts que la société doit réaliser pour lutter contre les inégalités. Ils conçoivent donc le manuel comme un agent de transformation social, autrement dit un outil au service de la non-discrimination. Cependant, le score important d'exclusion des catégories sociales étudiées et le faible taux d'individualisme perçu (au sens précis où nous avons défini avec Bourhis (Bourhis et col., 1997)) ternissent ce bilan : les femmes, les minorités visibles, les personnes en situation de handicap, les personnes homosexuelles et les seniors sont sous-représentés et quand ils le sont, ils n'apparaissent pas assez en tant que personne ou simple individu. Cette assignation à la catégorie sociale augmente le risque de représentations stéréotypées. L'analyse qualitative des manuels illustre ce constat en rapportant plusieurs types de stéréotypes en vigueur dans la société française, caractéristiques de chaque catégorie sociale étudiée.

Les femmes et hommes continuent de connaître un traitement différencié au sein des manuels scolaires : les hommes restent plus souvent représentés que les femmes ; les femmes ne sont pas représentées à leur juste valeur dans toutes les sphères sociales (globalement absentes de l'espace politique et intellectuel alors qu'elles sont sur-représentées dans l'espace domestique) ; lorsque l'emploi des femmes est considéré, il reste principalement un emploi dit féminin ; bref, la domination masculine (intellectuelle, physique et sociale) reste très présente.

Les résultats à propos des minorités visibles font apparaître d'importantes différences entre les disciplines : si les langues sont plus favorables aux minorités visibles, la question de l'origine et des minorités visibles est plus complexe à gérer en histoire – géographie et en éducation civique. Les manuels de français semblent

générer la plus grande insatisfaction et une réflexion en profondeur est à mener, en lien avec les programmes, pour assurer une meilleure représentation des minorités visibles. Le contenu des autres matières, comme les mathématiques ou SVT, touchant à l'identité sociale des minorités visibles, presque uniquement de façon implicite ne doit pas pour autant conduire à les exclure ou à les représenter dans des situations dévalorisantes comme des exemples le démontrent. Limitée à l'étude des stéréotypes des personnes dont l'origine peut évoquer une appartenance à l'Afrique du Nord ou au Moyen Orient, ou à propos des personnes noires ou encore concernant l'islam, cette réflexion doit être étendue à l'ensemble des minorités visibles. En effet, s'évertuer à représenter correctement deux ou trois minorités visibles en ignorant les autres annulerait l'effet recherché, voire pourrait porter atteinte à la cohésion sociale.

Le handicap paraît rarement évoqué dans les manuels, et, lorsqu'il l'est, l'apparition des personnes en situation de handicap n'est qu'exceptionnellement le fruit du hasard : les personnages en situation de handicap sont représentées uniquement pour cette raison. Les exemples positifs mettent l'accent sur les compétences et se fondent sur des exemples de réussite de personnes en situation de handicap. Il convient de prendre garde aux représentations qui tendent à mettre l'accent sur les difficultés rencontrées, ce qui peut avoir des effets vertueux en encourageant à l'empathie, mais également des effets pervers en renforçant des stéréotypes tels que l'incompétence et la dépendance.

Absent des programmes, le principal reproche adressé à plusieurs manuels vis-à-vis de l'homosexualité, concerne la reproduction de la norme hétérosexiste en vigueur dans la société, en faisant abstraction de cette orientation sexuelle, dès lors qu'ils représentent des couples. L'ensemble des données réunies atteste du fait que, loin d'être banalisées, les apparitions des personnes homosexuelles dans les manuels se font dans des contextes très spécifiques, voire caricaturaux (quand elles se font) : l'appartenance à la minorité prend le pas sur les caractéristiques personnelles de l'individu, contrairement à ce qui peut être observé dans certains médias, par exemple. Ce déni d'existence, comme le montre certains auteurs, est de nature à induire des troubles chez les élèves homosexuels et ne permet pas de garantir une certaine ouverture d'esprit de la part des autres. Peu d'études ont porté sur ce thème et on peut dire qu'il s'agit d'un champ dans lequel tout reste à faire.

Les représentations des entreprises et des enfants à l'égard des seniors relèvent plutôt d'une image négative. Cette image négative semble persister dans les manuels où ils sont présentés dans des contextes très stéréotypés : problèmes de santé, isolement, déficiences physiques. Ces stéréotypes ne sont pas contrebalancés par une image plus positive des seniors. A l'inverse, des personnes célèbres seront présentées dans un contexte professionnel « éternel », où ils apparaîtraient dans des situations de moindre identification pour les élèves.

L'enquête menée auprès des maisons d'édition dresse le constat d'un manque évident d'expertise chez les éditeurs dans la prise en compte de la diversité lors la conception des manuels scolaires. Ils sont vigilants à l'égard de la présence des stéréotypes mais pas suffisamment outillés pour les éradiquer. Les bonnes intentions et l'intuition ne suffisent pas. Plusieurs responsables expriment un intérêt pour devenir plus

compétents, voire proactifs en gestion de la diversité, mais le levier principal de ce changement réside dans l'évolution des programmes qui amènera l'ensemble des acteurs à véritablement s'engager sur ces questions.

Principales recommandations

Compte tenu de la non implication de l'Etat dans ce domaine et du faible nombre de recherches sur la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires en France (comparativement à d'autres pays), tout reste à développer en matière d'organisation de la prévention et de la lutte contre les stéréotypes et les discriminations dans les manuels scolaires.

De nombreuses recommandations ont été formulées dans les deux chapitres juridique et cognitif mais également dans les six chapitres spécifiques à chaque critère. On peut distinguer les recommandations faîtes aux éditeurs de celles qui les dépassent.

Recommandations faites aux éditeurs

Recommandations de principe:

Les recommandations ci-dessous proposent aux éditeurs (et aux équipes d'auteurs dont ils ont la responsabilité) de suivre deux principes de base lors de la conception d'un manuel scolaire:

1) principe de représentativité

Les éditeurs doivent lutter contre l'exclusion des catégories sociales souffrant d'un problème de représentativité dans leurs manuels, en s'efforçant de les introduire dans des situations où ils pourront les faire apparaître quelle que soit la discipline. Des propositions concrètes ont été faîtes à ce sujet. Ce principe peut être expliqué, voire rédigé très clairement, aux équipes d'auteurs, en leur demandant de penser aux femmes ou encore aux minorités visibles dans les illustrations ou le choix des prénoms, comme certains le font déjà; ils doivent également aller plus loin, aussi bien sur le nombre de critères pris en compte, que sur les contextes d'apparition, par exemple en s'efforçant de trouver des personnages célèbres de la discipline répondant à ces critères.

2) principe de diversification des représentations

Les éditeurs doivent lutter contre le renforcement des stéréotypes que leurs manuels peuvent induire en évitant les représentations inutilement dévalorisantes ou stigmatisantes, tout en veillant à la véracité des faits rapportés. L'utilisation de contre stéréotypes est à encourager dans des proportions qui doivent rester raisonnables. Ils doivent aussi et surtout s'efforcer de représenter les membres de ces catégories dans des situations diversifiées. Pour les cinq critères étudiés, toutes les analyses ont révélé le besoin de faire apparaître davantage les membres de ces catégories sociales en tant qu'individu, notamment en les mettant en scène dans des situations de la vie quotidienne. La diversification des situations peut aussi s'opérer à partir du relativisme culturel ou géographique, comme l'ont révélé des exemples pertinents,

qui présentaient un cas en montrant la diversité des façons dont il était abordé dans plusieurs pays européens.

recommandations de mise en oeuvre:

La mise en oeuvre des recommandations de principe précédentes relève de la bonne volonté des éditeurs. Ces principes qui introduisent des changements dans la conception des ouvrages, n'ont aucune raison d'être suivis par les maisons d'édition si elles n'en perçoivent pas les intérêts. A ce jour, aucune autorité compétente ne les oblige à suivre ces principes. De plus, ainsi rédigés, ces derniers fixent avant tout un cadre de travail mais ils ne donnent pas d'outils concrets directement utilisables par les éditeurs. Ces outils ne peuvent pas être envisagés plus concrètement ici car ils sont spécifiques à chaque discipline et doivent tenir compte des particularités de chaque maison d'édition. Par conséquent, ces dispositifs restent à inventer. Nous avons donné dans le cadre de ce travail de nombreux exemples qui peuvent être repris ou adaptés, comme l'illustre le tableau 11.1.4. visant à aider les maisons d'édition à mettre en oeuvre une politique en matière de gestion de la diversité.

Comme nous l'avons proposé dans ce tableau, les maisons d'édition doivent avoir des perspectives de développement qui vont au delà des prescriptions du programme dans ce domaine. Elles ont un intérêt économique, en terme d'image à faire la preuve de leur engagement dans la lutte contre les stéréotypes et les discriminations, comme certaines le font déjà à propos de la protection de l'environnement. Elles ont surtout un intérêt stratégique à se montrer pro-actives dans ce domaine en cherchant à développer des compétences qui leur font défaut pour concevoir, en véritable expert de la non discrimination et de la non stéréotypie, des manuels respectueux de la diversité de la société française. Comme nous l'avons montré dans l'analyse des entretiens réalisés auprès des principales maisons d'édition, cet intérêt stratégique repose sur l'hypothèse vérifiée dans cette enquête, consistant à envisager la diversité d'une équipe de concepteurs à l'image de la diversité qu'ils représentent dans l'ouvrage. Cette diversité n'est pas simplement portée par l'équipe. Cette condition est nécessaire mais pas suffisante. L'importance de la présence des femmes dans l'édition du manuel scolaire, au regard des analyses que nous avons réalisées, montre effectivement que la diversification de la main d'œuvre contribue à une amélioration de la représentation mais qu'elle n'est pas suffisante. Il faut également professionnaliser la prise en compte de la diversité, développer des compétences en interne et s'entourer d'experts dans ce domaine. Il ne s'agit pas d'ajouter des étapes dans la production d'un ouvrage mais d'imaginer une organisation de l'activité de conception différemment, de la sélection des auteurs et des consignes qui leurs sont données, jusqu'à la commercialisation et la communication liée à la sortie d'un ouvrage respectueux de la diversité, en passant par les ressources qui seront mises à la disposition de l'ensemble de la chaîne des acteurs.

Cette évolution des éditeurs est indispensable mais elle est trop coûteuse dans le contexte actuel de l'édition française pour être suivie correctement. L'engagement de l'ensemble des acteurs du monde de l'éducation, à commencer par ses principaux responsables, constitue la clef de voûte de l'édifice.

Recommandations aux autorités compétentes

Dans le contexte actuel de l'édition française des manuels scolaires, il s'agit de trouver un équilibre entre le principe de liberté et de neutralité des éditeurs et celui de la responsabilité des autorités compétentes, et tout particulièrement de l'État, de veiller à ce que plus aucun support pédagogique ne supporte de stéréotype. L'idée d'un label « anti-discrimination » a été rejetée par le comité de pilotage de cette étude car « la méthode paraît lourde à mettre en place et parce qu'elle risque d'être mal acceptée par les éditeurs, évoquant le précédent du régime de Vichy » (extrait du compte rendu du comité de pilotage du 31 janvier 2008).

Il nous paraît cependant nécessaire de poursuivre le travail entrepris dans ce rapport en proposant des objectifs de prévention et d'observation. La mise en place de groupes de travail disciplinaires peut répondre au premier objectif et la création d'un "comité de vigilance" peut satisfaire le second. Cependant, ces deux objectifs n'ont aucun sens si l'institution scolaire n'est pas fortement mobilisée sur ces questions.

La mise en place de groupes de travail disciplinaires

Cette étude est avant tout une recherche exploratoire. Elle doit donc nécessairement donner lieu à d'autres réflexions dans le prolongement de celles-ci, sous la forme de recherches ou de groupes de travail en fonction des objets d'étude et des objectifs à poursuivre. Plusieurs sujets de réflexion ont été avancés dans le rapport, en particulier à propos des programmes scolaires ou de façon plus ciblée sur certaines matières ou thèmes complexes à gérer dans les établissements scolaires, comme le traitement des religions par l'institution scolaire française. Les réponses des enseignants, comme celles des éditeurs ou encore l'analyse experte des manuels ont révélé d'importantes différences d'une discipline à l'autre. Au delà des principes de base évoqués précédemment, des réflexions plus concrètes doivent être poursuivies par disciplines afin de donner aux éditeurs des ressources concrètes qu'ils pourront mettre au service des auteurs et de leur personnel, en charge de l'iconographie par exemple. Ces groupes de travail doivent regrouper des spécialistes du monde de l'éducation mais aussi des experts des différentes catégories sociales discriminées concernées. Ces groupes de travail pourraient également constituer une force de proposition auprès des responsables de programmes afin d'introduire davantage de prescriptions en matière de respect de la diversité en fonction des matières et des sujets.

La création d'un "comité de vigilance"

Les conclusions auxquelles nous arrivons expriment la nécessité d'un changement qui doit pouvoir être évalué dans le temps. Il paraît donc nécessaire de créer une instance chargée de l'observation des manuels scolaires. Composée de divers spécialistes - et à ce titre les personnels de la HALDE pourraient éventuellement y trouver leur place – le "comité de vigilance" serait un compromis acceptable entre le respect de la liberté d'édition et le besoin d'évaluation. Dans l'ensemble, les éditeurs ne s'opposent pas à cette idée si elle respecte le rythme de la conception des ouvrages. Autrement dit, il ne s'agit pas de soumettre systématiquement chaque ouvrage à un organisme de contrôle pour obtenir un agrément comme cela se pratique dans beaucoup de pays, mais d'envisager régulièrement une étude de ce

type sur un échantillon de manuels. Le "comité de vigilance" pourrait également être saisi par la société civile et serait chargé d'étudier des cas litigieux en terme de non respect de la diversité.

Mobiliser l'institution scolaire

Pour compléter cette perspective, nous avons également recommandé à l'institution scolaire de s'ouvrir aux associations et aux professionnels spécialisés sur ces questions, voire de s'organiser en interne pour fédérer du personnel déjà mobilisé et compétent, en assurant une communication efficace autour de ces actions et de ces personnes ressources. Le manuel scolaire ne peut pas résoudre tous les problèmes. Dans le même ordre d'idées, le développement d'outils, comme des mallettes pédagogiques ou encore des plateformes de e-learning apparaît comme une solution complémentaire au manuel scolaire recherchée par les enseignants. La HALDE pourrait être à l'initiative de cette évolution, en proposant une plateforme de e-learning, comme elle existe déjà sur son site pour d'autres types d'utilisateurs. Cette mesure devra, dans tous les cas, être complétée par des actions de formation continue mais également par des modules de formation initiale destinés aux personnels des établissements scolaires, principaux et proviseurs en premier lieu. En effet, si l'objectif général consiste à lutter contre toutes les discriminations à l'école, son personnel et en premier lieu ses managers, doivent être formés à ces questions afin de passer d'une pratique intuitive reposant sur le bon sens de chacun face aux discriminations (comme le font actuellement les éditeurs) au développement d'une compétence collective en gestion de la diversité inscrite dans les projets et les missions des établissements (comme on demande aux éditeurs de le faire).

Cette étude avait pour objectif de contribuer à lutter contre les discriminations dans le contexte scolaire en étudiant la place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires. Cependant, le manuel ne doit pas être ou devenir l'arbre derrière lequel s'abritent les institutions scolaires ou celles en charge de la lutte contre les discriminations, en évitant de mener des actions à destination des programmes scolaires, du personnel des établissements scolaires et des partenaires de l'école. Ce n'est pas aux éditeurs de changer l'institution scolaire mais bien à cette dernière de devenir le moteur des principales évolutions dans ce domaine.